Mémoire professionnel

Bachelor of arts en degrés préscolaire et primaire
Mention +3/+6

Le moment créatif, un outil pour mieux apprendre

Auteurs : Kim Morand et Rhea Soppelsa
Directeur : Denis Leuba
Jury : John Didier

Date : 18 juin 2012

Table des matières

Introduction **4**
Le métier d'élève aujourd'hui 4
L'école et la pensée convergente 5
Problématique **6**
Climat de classe 6
La gestion de classe 8
Quelques éléments essentiels dans la gestion de la classe *10*
La créativité 13
Recherches en lien avec le milieu scolaire *14*
L'approche multivariée *16*
La créativité et le développement de l'élève dans les plans d'études 17
Dans le PEV *17*
Dans le PER *18*
Concentration et attention 19
La motivation 21
Synthèse 22
Le moment créatif et le moment scolaire traditionnel 24
Les conditions d'apprentissage 26
Hypothèses en lien avec la revue de la littérature 27
Question de recherche 28
Méthodologie **29**
Présentation 29
Les variables observées *30*
Outils de récolte de données 31
Les activités choisies 34
Population 36
Mise en place du moment dans les classes 37
Dans la classe A *37*
Dans la classe B *38*
Récolte des données **39**
Traitement des données 39
Grille des variables : code utilisé pour comparer les données *39*
Tableau d'observation *40*
Description des données 40
Elément tirés du tableau d'observation *40*
1. Observations générales *40*
2. Feedbacks des élèves *41*
3. Contextes *42*
Eléments tirés de la grille des conditions d'apprentissage *43*
Observations des résultats chiffrés *44*
Observation de la moyenne *45*
Observation du contexte *46*
Analyse des données **47**
Evolution des conditions d'apprentissage 47
Similitudes dans les conditions *47*
Différences dans les variables *48*
Influence du contexte 49
Réponse à la question de recherche et à l'hypothèse 50

Conclusion **51**
Discussion générale des résultats 51
Les apports du moment créatif pour l'enseignement 53
Suite possible en terme d'application et de recherche 54

Remerciements **56**

Bibliographie **57**
Ouvrages et articles 57
Plans d'étude 60
Sites internet 60

Annexes **61**

Introduction

Le métier d'élève aujourd'hui

Etre élève, ce n'est pas aussi simple que l'on pourrait le penser. D'abord, il faut remplir son rôle : effectuer les activités demandées, intégrer les savoirs et savoir-faire abordés en classe, respecter les normes et contraintes de l'école ou encore apprendre à vivre avec les autres. Ensuite, l'élève doit quotidiennement faire face à de nombreux agents stressants tels que, entre autres, les notes, le volume de travail ou les éventuels problèmes relationnels entre les élèves ou avec un enseignant (Fehlmann, 2003).
Aussi, s'ajoute à cela, les attentes des parents et des enseignants, la pression que peut se mettre l'élève lui-même et la comparaison des élèves entre eux venant renforcer le poids pesant sur ses épaules par rapport à l'école.

Certains assument leur métier d'élève avec plus ou moins de facilité et réussissent alors leur scolarité. D'autres, à l'inverse, ne répondent pas aux attentes de l'institution qui les met en situation d'échec scolaire. En effet, « les contraintes scolaires font souffrir une majorité des élèves – rester assis sur une chaise six heures par jour, ne pas pouvoir travailler à son rythme […] les élèves adaptés et valorisés par le système sont une minorité […] » (Renau, 2005, p.2). De plus, l'école est de moins en moins en adéquation avec les enfants d'aujourd'hui, la génération zapping (Lombard, 2006), habitués à un monde poussant à la consommation et où tout change rapidement. « Les élèves zappent, jonglent dans leurs loisirs et ce n'est au fond guère étonnant dans une société qui valorise la satisfaction immédiate des moindres besoins, plutôt que la construction d'un avenir de qualité. » (Lombard, 2006, p.5). Merieu (2005) parle également de l'effet négatif de la télévision, les élèves considérant leurs enseignants comme des téléviseurs et les écoutant d'une oreille tout en faisant d'autres choses, et regrettant qu'à l'école, il ne soit pas possible de changer de chaîne. Les élèves d'aujourd'hui ont donc plus de peine à se concentrer sur les activités proposées à l'école et à maintenir leur attention sur une longue période, face à un enseignement dense et dans un environnement rempli d'éléments distracteurs.

Lombard (2006) conseille de privilégier des moments d'attention ciblés plutôt qu'une attention dans le temps. Car, l'école et les enseignants, faute de pouvoir changer la société actuelle, se doivent de prendre les élèves tels qu'ils sont, là où ils sont et de leur permettre d'apprendre, de se construire et d'acquérir le bagage nécessaire à leur vie future.
Notre métier d'enseignant nous demande de trouver des outils, donnant l'envie aux élèves de rester sur « la chaîne école » et de leur garantir les meilleures conditions d'apprentissage possible donnant à tous les moyens de réussir.

L'école et la pensée convergente

> L'imagination, l'inventivité, la créativité ne suffisent certainement pas pour résoudre les questions auxquelles l'école est confrontée: ennui des élèves et manque d'appétence pour les savoirs, difficultés de compréhension, inefficacité de tant de cours fussent-ils bien préparés, selon toutes les règles de la didactique et de la cohérence disciplinaire. Il n'y a pas de solution miracle et sortir des sentiers battus ne garantit pas d'arriver à bon port. Mais est-on bien sûr d'avoir «tout essayé » comme le disent ces conservateurs qui, «revenus de tout», *ne voient pas ce qu'ils pourraient faire de plus pour faire travailler leurs élèves*? On a peu essayé l'imagination pédagogique, justement! C'est pour moi toujours une source d'étonnement de voir combien règne une grande inhibition dans le milieu enseignant qui interdit d'aller vers des solutions non orthodoxes, vers des démarches ou dispositifs un peu originaux, de faire un peu plus appel à l'hémisphère droit du cerveau. (Zakhartchouk, 2008, p.4)

Dans son article, Zakhartchouk (2008) propose d'amener l'école à accorder plus d'importance à l'imagination et la créativité pour, peut-être, résoudre certains problèmes auxquels elle se trouve confrontée. En effet, l'école d'aujourd'hui laisse peu de place à ces aspects, en valorisant un type de pensée « convergente », tendant à la recherche d'une seule bonne réponse possible aux questions posées aux élèves, en compartimentant les savoirs à transmettre et en favorisant la mémorisation et le rappel (Lubart, Mouchiroud, Tordjman & Zenasni, 2003). La diversité des disciplines abordées à l'école est réduite par la similitude dans la manière des les enseigner, de les diviser en étapes successives pour finalement les évaluer. Une école laissant place à plus de créativité peut être favorable aux élèves et aux apprentissages. Elle permet également de « […] mieux armer les élèves d'aujourd'hui pour

trouver les solutions innovantes de demain » (Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005, p. 53), car « […] nous vivons dans une société qui réclame de nouveaux regards et de nouvelles solutions. […] Plus que jamais, l'école doit préparer des têtes bien faites plutôt que des têtes bien pleines. » (Chassot, citée par Yerly, 2009, p.29).

Une école plus ouverte à l'innovation et à la créativité permet de préparer les élèves à vivre dans la société actuelle et future. Aussi, en lien avec le problème vu précédemment, la créativité est une piste à explorer pour donner aux élèves les meilleures chances de réussite possibles. En effet, il est important de relever que de nombreux facteurs cognitifs, psychologiques et environnementaux agissent et influencent les apprentissages des élèves. L'enseignant ne peut avoir prise sur tous ces éléments, car de nombreux acteurs entrent en jeu : l'élève, sa famille, l'école et les autres enseignants, le contexte spatio-temporel ou encore la société. Il peut alors principalement agir sur des facteurs concernant le système classe : climat de classe, la gestion du groupe classe et tout ce qui touche à l'environnement scolaire. Ainsi, en tant qu'enseignants, nous pouvons tenter d'améliorer certaines conditions environnementales pour permettre à l'élève d'apprendre plus ou moins efficacement, en influençant, par exemple, son attention et sa concentration, sa motivation ou son estime de soi. De plus, nous pouvons préparer les élèves à vivre au mieux dans la société actuelle et future en leur donnant le bagage nécessaire.
Dans la problématique suivante, nous allons développer des concepts permettant de comprendre quelles sont les conditions d'apprentissage qui interviennent dans la classe et qui agissent sur les apprentissages des élèves pour ensuite proposer un outil différent – en lien avec la créativité - permettant de favoriser ces derniers.

Problématique

Climat de classe

La classe est un système où tout est en interaction, tant les élèves, l'enseignant et le savoir que l'environnement et la société. De ces interactions résulte un climat de classe qui peut influencer les apprentissages. Le climat de classe joue un rôle majeur dans les apprentissages des élèves, permettant qu'ils apprennent ou non et choisissent d'apprendre ou non, en lien

avec leur motivation (Morissette & Voynaud, 2002 ; Viau, 1994). Nous cherchons à définir ci-dessous ce qu'est un climat de classe favorable aux apprentissages des élèves.

Un climat de classe propice à la construction des savoirs, permettant aux élèves de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages, exige plusieurs caractéristiques dont il est impossible d'établir la liste exhaustive. En effet, les caractéristiques évoluent et se modifient selon les besoins de chaque groupe et selon les activités, selon les enseignants ou les périodes de l'année. Toutefois, il est possible de définir des caractéristiques constituant le noyau d'un climat propice aux apprentissages. Ces caractéristiques dominantes sont les suivantes : la confiance, la sécurité affective, la liberté intellectuelle, la coopération et l'entraide, la recherche de sens, la motivation, la communication, la justice et l'innovation (Bélair, 2009 ; Morissette & Voynaud, 2002 ; Mudry, 2003). Celles-ci n'existent pas en elles-mêmes. « Elles se construisent parce qu'il y a interaction entre les élèves, l'enseignant et les savoirs. Il est donc important que l'enseignant ait une idée des actions ou des attitudes qui sont à la base de la mise en place de telle ou telle caractéristique […] » (Morissette & Voynaud, 2002, p.198). Il s'agit donc du rôle de l'enseignant de construire, avec ses élèves, un climat propice aux apprentissages, défini par ces différentes caractéristiques.

Celles-ci ont toutes la même importance, cependant, pour ce travail, nous n'allons approfondir que celles qui nous intéressent et qui sont en lien avec la recherche.

La sécurité affective et la confiance sont deux caractéristiques très proches. Les élèves doivent se sentir en sécurité afin d'être en mesure d'apprendre. Face à une situation menaçante ou stressante, à des préjugés ou des moqueries, l'élève n'ose pas prendre le risque d'essayer et de se tromper ou d'explorer des domaines qu'il ne maîtrise pas. Ainsi, à la base de la sécurité affective se trouve la confiance en l'enseignant et en la classe. « Grâce à cette confiance, les élèves pourront exprimer leur représentation souvent imparfaite d'une situation, avancer des hypothèses, tenter des expériences […] ils doivent pouvoir compter à l'avance sur le fait que leurs idées seront reçues et considérées […] ». (Morissette & Voynaud, 2002, p.194). Nous nous retrouvons ici dans une dynamique circulaire. Le climat de sécurité est renforcé par une perception d'ordre et de tranquillité au sein de la classe (Mudry, 2003). Ce climat est mis en place par une bonne gestion de classe qui, elle, repose essentiellement sur une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves (Bélair, 2009). En effet, la relation

affective entre les élèves et avec l'enseignant joue un rôle essentiel dans la construction et le maintien de ce cadre sécurisant et du climat de confiance.
Gestion de classe, discipline, climat sécurisant et confiance interagissent et s'influencent entre eux. La pose d'un cadre, le maintien de la discipline, le respect des règles de vie et des autres et une relation soignée entre les élèves et l'enseignant sont donc nécessaires à des apprentissages.

La liberté intellectuelle et l'innovation sont également en lien et à la base d'un bon climat de classe. L'enseignant doit chercher à valoriser l'autonomie intellectuelle des élèves, en les encourageant à explorer des solutions personnelles novatrices, à assumer leurs idées et leur point de vue plutôt que d'utiliser des réponses toutes faites (Bélair, 2009). Pour ce faire, il est important que le climat valorise l'autonomie et l'innovation, en lien avec la pensée divergente, privilégiant la découverte de plusieurs voies à une situation, en confrontant différentes manières de voir et comprendre, en prêtant attention à ceux qui voient et perçoivent autrement. Dans ce cas, l'attitude de l'enseignant et son ouverture à une pédagogie plus créative peut favoriser un climat possédant ces caractéristiques.

En conclusion, un climat de classe favorisant de bonnes conditions d'apprentissages possède différentes caractéristiques dont une relation affective soignée entre les acteurs du groupe-classe, une confiance réciproque, un cadre sécurisant et un encouragement à l'autonomie et à la créativité.

La gestion de classe

Nous avons vu que, pour que les élèves puissent apprendre, un climat sécurisant et de confiance est nécessaire. Sa mise en place passe par une bonne gestion de classe de l'enseignant. Dans cette partie, nous allons nous pencher sur les facteurs permettant celle-ci et les éléments pouvant la favoriser.

La majorité des ouvrages parlant de gestion de classe sont écrits pour des enseignants rencontrant des classes ou élèves dits difficiles, définis de la manière suivante par Jean-Claude Richoz (2009), professeur formateur à la HEP et auteur du livre « Gestion de classe et d'élèves difficiles » : « Une classe est difficile quand un enseignant est empêché d'exercer

correctement son métier et que la majorité des élèves ne peut plus se concentrer et travailler dans le calme, à cause de perturbations diverses, plus ou moins intenses et plus ou moins durables.» (p.34). L'auteur ajoute qu'une classe n'est jamais en soi difficile mais elle peut le devenir en fonction des circonstances (selon la discipline, l'enseignant, la relation affective par exemple), et que souvent, les perturbations sont provoquées par quelques élèves et non la classe entière. Ces perturbations peuvent être de toutes sortes et de gravité différente. Blin et Gallais (2001) proposent une classification en trois catégories : *les violences symboliques* : bruits, bavardage, agitation, passivité, manque d'attention, refus de faire un travail, déplacements non autorisés ou tricherie ; *les incivilités, violences verbales et délits* : contestations, moquerie, insolence, vol, menace verbale, racisme, chantage ou harcèlement ; et *les violences physiques* : détérioration du matériel ou de biens personnels, bagarres, bizutage, racket ou violences physiques. Les exemples pour chaque catégorie ne sont pas exhaustifs et de nombreuses autres classifications ont été réalisées. L'important est de se rendre compte de l'étendue des perturbations possibles, allant de problèmes mineurs (qui, lorsqu'ils sont répétés, peuvent devenir de graves problèmes) à des problèmes majeurs pouvant mettre en danger des élèves ou enseignants.

Au regard de cette définition, la gestion de classe peut donc se définir, très généralement, comme la compétence de l'enseignant à maintenir un climat et un environnement propice aux apprentissages. Cette définition n'englobe donc pas uniquement la gestion de la discipline, mais également la planification et la gestion des situations d'enseignement apprentissage, la gestion de la relation avec le groupe classe, la gestion de la relation et du comportement de chaque élève, la gestion de leur travail et encore la gestion du projet pédagogique de la classe (Papillon, 2003).

Toutefois, dans notre recherche, nous nous concentrons sur les aspects « discipline » et « relationnel », le reste concernant des aspects plutôt didactiques ou disciplinaires.

La gestion de classe intervient dans toutes les classes par la mise en place de nombreuses pistes d'actions « préventives » permettant d'instaurer un climat et environnement propices aux apprentissages. Elle fait donc partie des compétences de l'enseignant et demande une attention et une action quotidienne en classe.

Quelques éléments essentiels dans la gestion de la classe

Les perturbations sont les conséquences de nombreux facteurs, allant de causes didactiques ou comportementales de la part de l'enseignant, d'un problème de règles ou d'un manque de cadre en classe au vécu familial des élèves et de la structure de l'école actuelle (Richoz, 2009). Pour réguler les problèmes, il faut donc identifier leur source et agir en fonction, car chaque problème est un cas particulier. Il n'existe pas de mode d'emploi permettant de réguler les problèmes selon une démarche établie en lien avec leur nature.
Toutefois, les ouvrages sur la gestion de classe donnent des éléments essentiels et plus « généraux » permettant de prévenir et d'éviter une majorité de perturbations et de poser les bases d'un bon climat de classe ou, dans le cas où la classe ou les élèves sont considérés comme difficiles, de rétablir un cadre et un environnement propice aux apprentissages.

Dans la suite, nous allons très brièvement décrire les éléments essentiels liés à la discipline et au relationnel (enseignant – élève(s) et élève – élève), puis nous allons nous concentrer plus précisément sur trois d'entre eux, en lien avec notre travail : la relation affective dans le groupe classe, l'introduction d'activités extrascolaires et les besoins de plaisir et de liberté des élèves.

Le premier élément permettant une bonne gestion de classe est l'autorité. C'est en effet le devoir des enseignants de garantir un bon climat de travail et d'instaurer un cadre sécurisant dans la classe, en exerçant une relation d'autorité (Richoz, 2009). Ensuite, vient l'établissement de règles en classe, permettant de poser un cadre et des limites à respecter. Pour être efficaces, ces règles doivent avoir du sens aux yeux des élèves et sous-tendre des valeurs que l'enseignant ou l'institution veut transmettre, ou des lois légales. L'enseignant se doit donc d'agir en cohérence avec les règles et valeurs de la classe. Richoz (2009) distingue les règles essentielles, communes à tout le corps enseignant, qui ne sont ni négociables ni discutables et les règles pratiques concernant le fonctionnement concret de la classe (déplacements, matériel, rangements, etc.). Le troisième élément concerne les sanctions à utiliser lorsque les règles ne sont pas respectées (Blin & Gallais, 2001 ; Papillon, 2003 ; Richoz, 2009). L'élément suivant est la présence de l'enseignant en classe : il doit s'imposer et explicitement indiquer qu'il est le « maître » (Richoz, 2009). Le dernier élément décrit ici est l'attitude de l'enseignant face aux élèves : il doit les encourager et les soutenir, leur

témoigner du respect et tolérance, être cohérent, être à l'écoute et leur faire confiance (Bélair, 2009 ; Richoz, 2009).

Maintenant, approfondissons les trois autres éléments en lien avec notre travail. D'abord, selon Richoz (2009) un bon climat de classe s'obtient à la fois grâce à une relation d'autorité équilibrée avec les élèves et à une bonne relation affective entre l'enseignant et ses élèves (avec le groupe classe et avec chaque élève individuellement) et entre les élèves. Il est donc essentiel de ne pas rester uniquement dans le domaine strict des apprentissages mais aussi de travailler le plan relationnel dans la classe. L'auteur présente différents outils pour soigner la relation avec ses élèves. Selon Archambault et Chuinard (2003), les enseignants n'ayant aucun souci de gestion de classe se distinguent de leurs collègues par des actions et un fonctionnement préventifs : ils mettent en œuvre différentes pratiques favorisant la coopération et l'engagement des élèves. Aussi, l'enseignant doit également assumer un rôle d'animateur garant de la cohésion de classe et de « lui donner une âme » ou un climat affectif de confiance et de coopération propice aux apprentissages.

Ce climat se construit à tout moment, au travers des situations d'enseignement apprentissage et des expériences vécues par la classe. Toutefois, il vaut parfois la peine d'investir du temps dans des activités « extrascolaires », pouvant s'introduire dans le programme scolaire, afin de renforcer la cohésion de la classe et/ou la relation affective (Richoz, 2009). « Ces activités « spéciales », peu souvent présentes dans le cadre d'une leçon « normale », sollicitent d'autres dimensions chez les élèves. Elles les touchent affectivement à différents niveaux de leur être, principalement sur les plans imaginatif, ludique, créatif, en jouant sur leur penchant pour les rythmes, en leur faisant exercer leur extraordinaire mémoire rythmique et associative, en stimulant l'éveil de leur individualité. Elles apparaissent moins scolaires que celles habituellement pratiquées en classe et deviennent rapidement sources de détente et de plaisir partagé entre l'enseignant et les élèves. Elles ont parfois même le pouvoir de redonner, à des enfants qui l'avaient perdue, l'envie de venir à l'école pour travailler. » (Richoz, 2009, p. 356). De plus, selon Merieu (cité par Richoz, 2009) ces rituels donnent un rythme aux activités scolaires, permettant aux élèves de focaliser leur attention et se rendre disponible pour le travail qui leur sera demandé. Il s'agit donc de donner du temps pour en gagner ensuite.

Richoz (2009) donne des pistes concrètes d'activités « spéciales » à mettre en œuvre régulièrement en classe. Il propose d'abord de raconter ou lire des histoires aux élèves[1], de la manière d'une lecture-cadeau où aucune récupération scolaire n'est faite. Aussi, la lecture individuelle et silencieuse, prenant place après une récréation ou avant un travail important, permet à l'élève de se ressourcer et/ou de se calmer.
Une autre piste à explorer est le coloriage de mandalas, outils éducatifs et thérapeutiques, offrant un espace de liberté dans une structure organisée. Selon Marie Pré, auteure de nombreux ouvrages théoriques et pratiques sur le sujet, les mandalas permettent un meilleur équilibre, un recentrage et une meilleure concentration (http://www.mariepre.net/).
De nombreuses autres activités peuvent être exploitées durant ces moments : des jeux de mouvements, de rythmes ou de mémorisation, des chants et poèmes ou encore de l'écoute musicale (Richoz, 2009).

Francine Bélair, enseignante au Québec et auteure de l'ouvrage « Ma classe qualité au secondaire : des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la théorie du choix » (2009) explique que « tout comportement, adapté ou non, a comme raison d'être la satisfaction d'un ou plusieurs besoins. Il est donc important de reconnaître le besoin sous-jacent au comportement de l'élève » (p.1). On distingue cinq besoins principaux à la base de nos comportements : le besoin d'appartenance, le besoin de pouvoir (sur son corps, sur son environnement, sur soi et les autres), le besoin de plaisir, le besoin de liberté et le besoin de survie. Il n'est pas utile de décrire tous ces besoins ici, mais relevons que si l'un d'eux n'est pas satisfait, l'élève cherchera à le satisfaire par un comportement parfois inadapté.
Pour notre travail, penchons-nous plus particulièrement sur les besoins de plaisir et de liberté. Le premier demande de « […] dédramatiser des situations, rire de soi, faire de l'humour, s'amuser, percevoir les choses autrement, jouer, apprendre. Il s'agit sans nul doute de la voie royale vers l'apprentissage. » (Bélair, 2009, p.3). Le but étant non pas de rire de tout et de ne pas travailler, mais « […] de favoriser la sécrétion d'endorphine (hormone […] qui entraîne un sentiment de bien-être) avant et après une tension (l'apprentissage) pour que l'élève perçoive la satisfaction de l'apprentissage et trouve l'énergie nécessaire pour recommencer, encore ! » (Bélair, 2009, p.3).

[1] Cette piste est proposée en lien avec la Méthode de médiation culturelle de Serge Boimare, la lecture permettant à l'enfant d'affronter ses craintes tout en les situant à distance.
Boimare, S. (2004) *L'Enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Le besoin de liberté nécessite de laisser à l'élève l'occasion de faire de véritables choix et d'en assumer les conséquences. Cette liberté favorise l'autonomie et la responsabilisation de l'élève, car « choisir signifie non seulement de faire un choix, mais aussi de renoncer à ce que l'on n'a pas choisi. » (Bélair, 2009, p.156). De plus, l'autonomie et la possibilité de faire des choix sont des facteurs de motivation pour l'élève (Renau, 2005 ; Viau, 1994).
Il est donc essentiel de répondre aux différents besoins des élèves au travers d'activités scolaires, mais aussi au travers d'activités différentes, stimulantes et motivantes.

La créativité

Dans l'introduction, nous soulignons que l'école actuelle valorise une pensée convergente et des processus de pensée peu créatifs. Pourtant, dans la société actuelle, la créativité est de plus en plus nécessaire. Une piste à explorer est le développement d'une pensée et d'habiletés créatives chez les élèves, leur donnant de nouveaux outils pour réussir. De plus, pour soigner les relations dans le groupe classe et ainsi améliorer les conditions d'apprentissage, nous pouvons mettre en place des activités spéciales, stimulantes et motivantes pour les élèves. C'est pourquoi nous allons définir le concept de créativité et regarder quels pourraient être ses apports pour l'école.

La créativité est un mot que nous entendons, voyons ou utilisons tous les jours dans la société actuelle. Il touche à de nombreux domaines très différents tels que le développement personnel, l'art, la psychologie, le management en entreprises, et autres situations scientifiques ou quotidiennes. La créativité est donc un concept très large, difficile à cerner par une seule définition et qui est, aujourd'hui encore, l'objet de nombreux débats. De nombreux chercheurs et auteurs tels que Binet, Guilford, Torrance, Sternberg, Gardner ou Lubart se sont intéressés au sujet et ont cherché à répondre aux nombreuses questions posées par la créativité.

Commençons par définir le concept tel que nous l'utilisons dans cette recherche. De manière très générale, la créativité peut se définir comme une aptitude à imaginer, à inventer, à découvrir, à exprimer, à produire quelque chose. Lubart (2003) donne une définition opérationnelle, admise par la plupart des chercheurs : « La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste

(Amabile, 1996 ; Barron, 1988 ; Lubart, 1994 ; MacKinnon, 1962 ; Ochse, 1990 ; Sternberg & Lubart, 1995) […]» (p.10).

Regardons cette définition de plus près. Premièrement, la définition parle de production nouvelle. La nouveauté étant liée à l'original et à l'imprévu (Lubart et al., 2003), il s'agit alors de « […] réorganiser ce que nous savons, de manière à trouver ce que nous ne savons pas [...] Dès lors, pour penser de façon créative nous devons être capables de regarder d'une manière neuve ce que nous prenons normalement comme allant de soi » (Edwards, 1986, page 43). Ce quelque chose de nouveau peut être un concept, une idée originale, une production, ou encore une solution à un problème. Aussi, la nouveauté peut se situer à des degrés très différents : la production peut se différencier de peu d'une production existante ou, au contraire, être une importante innovation (Bonnardel, 2006).

Deuxièmement, la production se doit d'être adaptée, ce qui signifie qu'elle doit satisfaire aux contraintes liées à la situation. « Ces contraintes peuvent être externes à la personne, qu'elles soient explicites (par exemple, prescrites en tant qu'exigences) ou implicites (par exemple, induites par l'environnement humain ou technique). Mais elles peuvent également être définies par la personne elle-même […]. » (Bonnardel, 2006, p.22).

Dans ce travail, nous gardons cette définition lorsque nous parlons de créativité. Au regard de cette dernière, il est nécessaire de relever que la créativité peut se rencontrer chaque jour, par exemple, lorsque nous sommes amenés à produire une solution.

Recherches en lien avec le milieu scolaire

De nombreuses recherches ont été effectuées sur la créativité, son développement et ses nombreux domaines. Toutefois, les recherches sur la créativité en milieu scolaire et ses apports éventuels pour l'enseignement sont plutôt rares, alors que beaucoup d'ouvrages estiment qu'il est important de valoriser la créativité à l'école. En voici un résumé :

Kellock (2009) a effectué une étude cherchant à améliorer le bien-être des élèves dans un milieu défavorisé, en les interrogeant sur ce qu'ils considéraient, dans leur quotidien, comme essentiel à leur bien-être. Il en ressort trois points importants : leurs valeurs culturelles, l'école et la créativité. Cette dernière est donc considérée par les enfants comme jouant un rôle important dans leur bien-être.

D'autres études ont observé la relation entre l'environnement scolaire et le développement de la créativité (Sternberg & Lubart, 1991, cités dans Lubart et al., 2003). En effet, l'attitude et les conceptions de l'enseignant peuvent jouer un rôle essentiel dans le développement créatif des élèves, en valorisant ou non l'expression d'idées créatives dans la classe. Comme nous l'avons vu, l'école a tendance à favoriser la pensée convergente (Lubart et al., 2003). L'école et l'enseignant ont donc un important rôle à jouer dans les performances créatives des élèves.

Une étude a relevé les caractéristiques communes aux enseignants favorisant la créativité : ils encouragent un apprentissage autonome, un enseignement en coopération, la pensée flexible, l'autoévaluation et la diversité (matériel, modes de travail,…). Ils ne portent pas de jugements sur les idées des élèves sans les avoir considérées, ils prennent au sérieux les idées, questions et suggestions, ils motivent et aident les étudiants à persévérer et poursuivre de nouvelles idées (Cropley, 1997, cité par Lubart et al., 2003). Nous nous basons également sur ces éléments afin de mettre en place un climat de classe propice à la créativité. D'ailleurs, dans une interview, François Ansermet, pédopsychiatre, psychanalyste et professeur à l'Université de Genève, décrit une école favorisant la créativité comme une école favorisant les particularités des élèves et qui s'y adapte ainsi qu'une école « [...] prête à l'inattendu, au différent, à la surprise et capable de les recevoir. » (Ansermet & Clottu, 2011, p.6).

De plus, on trouve un lien très fort entre estime de soi et créativité (Guilford, 1971, cité dans Justo, 2008), sans toutefois savoir laquelle de ces variables vient d'abord. Cela peut signifier que le fait d'avoir une estime de soi positive favorisera l'émergence d'un potentiel créatif. Mais le fait d'avoir des expériences avec son environnement permettant d'acquérir du potentiel créatif, peut renforcer progressivement notre estime de soi. Bien que le but de notre recherche ne soit pas de développer l'estime de soi des élèves, il est intéressant de relever le lien entre cette dernière et la créativité. D'autant plus que, comme nous le verrons par la suite, l'estime de soi influence la motivation qui, elle, a un effet sur les conditions d'apprentissage.

L’approche multivariée

Nous pouvons également définir la créativité par ses composantes. Cette approche, appelée l’approche multivariée, soutient l’idée que « la créativité requiert une combinaison particulière de facteurs relevant de l’individu, tels que les capacités intellectuelles et les traits de personnalité, et du contexte environnemental […] la créativité est plus qu’une simple résultante du niveau d’un individu pour chaque composante de la créativité. » (Lubart et al., 2003, p.12). Ces facteurs, dont la nature et interactions varient selon les auteurs, peuvent néanmoins se regrouper en différentes catégories qui interagissent entre elles: facteurs cognitifs (intelligence, connaissance), facteurs conatifs (style, personnalité, motivation), facteurs émotionnels et facteurs environnementaux. Ainsi, la créativité dépend de différents facteurs, dont chaque individu possède une combinaison particulière, lui donnant alors un profil unique. La personne aura peut-être un grand potentiel créatif dans un certain domaine ou contexte et très peu dans un autre.

Pour notre recherche, nous ne prenons en compte que les composantes principales, qui permettent de définir quelles habiletés de pensée sont mises en œuvre dans une activité créative. *La flexibilité* est définie comme la capacité à voir un problème sous différents angles et à trouver différentes solutions. *La fluidité* est en lien avec la richesse des idées et *l’originalité* correspond à l'habileté à fournir des réponses peu fréquentes ou plus insolites. Un dernier facteur essentiel intervenant dans la créativité est *la pensée divergente*. A l'inverse de la pensée convergente, souvent encouragée par l'école qui attend des élèves une seule et bonne réponse, la pensée divergente est «[...] un processus qui permet d'émettre de nombreuses idées à partir d'une simple et unique question [...] Plus on donne d'idées sur un même problème, plus on a de chances de trouver une idée nouvelle et originale » (Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005, page 48). Ces facteurs sont également influencés par des nombreuses variables cognitives, environnementales et liées à la personnalité, comme par exemple, la connaissance que possède un individu sur un sujet, les facteurs socio-économiques ou encore la motivation et le caractère.

Il est également important de relever que la créativité est une caractéristique naturelle de l’homme, présente chez chacun de nous à des degrés divers. Il n’y a pas de personnes douées naturellement et d’autres non. C’est une habileté pouvant être travaillée, entraînée, développée et donc enseignée. De plus, il n’y a qu’une faible corrélation entre créativité et

intelligence (Ferrando, Prieto, Ferràndiz & Sànchez, 2005, cités dans Justo, 2008). Ainsi l'idée qu'une intelligence élevée est liée à une grande capacité de créativité, et inversement, est fausse. En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, de nombreux autres facteurs affectifs, psychologiques et environnementaux interviennent dans la capacité créative. Tous les élèves sont donc capables de réaliser et réussir une tâche créative.
La créativité s'entraîne et se développe par le biais de ses composantes. Elle peut être encouragée par certaines attitudes, telles que la confiance en soi, le respect de soi et des autres, l'humour, une certaine liberté (cadrée par l'enseignant) ou encore la coopération. A l'inverse, des attitudes négatives comme la dévalorisation, la compétition, le laisser-faire et l'autoritarisme, tendront à bloquer la créativité (Landry, 1997). Il est donc important de penser également au cadre de travail pour permettre à l'habileté de se développer.

La créativité et le développement de l'élève dans les plans d'études

Nous avons vu que la créativité peut s'entraîner et, en lien avec les recherches citées précédemment, qu'elle a sa place à l'école. Elle permet ainsi aux élèves d'acquérir des outils cognitifs en développant de nouvelles habiletés telles que la pensée divergente, la fluidité et la flexibilité de pensée ou encore la prise de risque et l'originalité. Les recherches montrent également que le développement de ces aspects peut influencer la confiance et l'estime de soi des élèves, leur bien-être général et par là, leur motivation face aux apprentissages.
De plus, nous nous sommes penchés sur les plans d'études afin de voir quelle place a la créativité dans l'école actuelle. Nous avons constaté qu'elle s'inscrit totalement dans les finalités recherchées par l'école, d'une part, dans les disciplines créatrices telles que les arts visuels ou les activités manuelles et, d'autre part, dans des compétences transversales, depuis l'apparition du plan d'étude romand (PER).

Dans le PEV[2]

Premièrement, dans le texte d'introduction du PEV et, plus précisément, dans *les finalités et objectifs de l'Ecole Vaudoise*, il est dit que « l'Ecole publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales. En particulier, elle assure la promotion

[2] Plan d'étude vaudois, version 2007.

[point d] du développement de la personnalité équilibrée de l'élève, de sa créativité et de son sens esthétique » (PEV, 2007, partie A, p.4). Aussi, au niveau de l'acquisition et du développement des capacités et compétences, l'Ecole « […] entraîne les élèves à [point e] la pensée créatrice, axée sur le développement de l'inventivité, de la fantaisie, de l'imagination et de la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation » (PEV, 2007, partie A, p.5). Ainsi, le développement de la créativité, de ses composantes et le développement personnel de l'élève sont également des finalités de l'Ecole, au même niveau que le développement de savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels pour le futur de l'élève, afin de lui permettre de « se situer dans la société et le monde, à se constituer des capacités utiles dans les divers actes de la vie et des méthodes de travail efficaces » (PEV, 2007, partie A, p.8).

Deuxièmement, chaque discipline cherche à développer des aspects transversaux qui se répartissent dans trois champs : *apprendre*, *apprendre à vivre et travailler ensemble* et *se développer*. Ce dernier champ contient deux points qui nous semblent intéressants de relever : le développement de la confiance et l'estime de soi qui sont « […] un prérequis à des apprentissages efficaces », et le développement du sens esthétique et créatif, défini ici comme «la capacité à imaginer rapidement différentes solutions originales, si l'on est confronté à une situation problème » (PEV, 2007, partie A, p.11).

Finalement, dans *les disciplines artistiques*, le développement de la créativité est l'une des compétences à développer. Par exemple, pour les arts visuels, l'une des intentions est « […] offrir [à l'élève] la possibilité d'être un auteur, d'exprimer ses idées et ses observations, son imaginaire, ses émotions et ses intuitions, de cultiver par là l'estime de soi. De l'esquisse à la réalisation, l'élève s'implique par des choix et développe sa confiance en lui ». Aussi, l'un des buts des arts visuels est de « susciter le plaisir de la découverte et stimuler la créativité » (PEV, 2007, partie B, Arts Visuels). Ces intentions se retrouvent dans différentes compétences visées et associées de la discipline.

Dans le PER[3]

Le PER, structuré d'une manière différente que le PEV, n'explicite pas uniquement des compétences disciplinaires à développer mais également *des compétences transversales*, qui

[3] Plan d'étude romand, version 2010.

servent à « […] optimiser et réguler les apprentissages de l'élève. […] Elles s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle. » (PER, 2010, Présentation générale, p.35). Ces compétences peuvent être travaillées au travers de différentes disciplines et touchent la communication, la collaboration, les stratégies d'apprentissage, la démarche réflexive ou encore la pensée créative. C'est cette dernière qui nous intéresse dans le cadre de la recherche, car elle vise « […] le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation. » (PER, 2010, Capacités transversales, p.10). Aussi, elle est précisée par des *descripteurs* clairs dont nous avons ici relevé ceux qui nous intéressaient: le premier est le « développement de la pensée divergente » de l'élève, en lui donnant la possibilité d'exprimer ses idées sous différentes formes, d'accepter le risque et l'inconnu (oser se lancer) et de se libérer des préjugés et des stéréotypes (il n'y a pas de jugement, tout est accepté). Le second est la « concrétisation de l'inventivité » permettant à l'élève de s'engager dans de nouvelles idées et de les exploiter.

Au niveau *des domaines disciplinaires*, la recherche s'inscrit plutôt dans le domaine « Arts » dont l'une des intentions est de contribuer « […] au développement et à la stimulation du potentiel créatif des élèves. » (PER, 2010, Arts, p.6). Dans les branches liées à ce domaine, différents objectifs d'apprentissage travaillent cette compétence.

Concentration et attention

L'une des conditions nécessaires aux apprentissages est l'attention des élèves. Pour apprendre, ils doivent s'impliquer et se concentrer sur l'objet de savoir, sur l'enseignement ou la tâche donnée. Cependant, comme nous l'avons expliqué dans le problème, les élèves ont de plus en plus de peine à maintenir leur concentration sur un long terme. Pour les enseignants, il est donc souvent difficile de garder les élèves attentifs et concentrés sur les différentes activités proposées en classe. Dans cette partie, nous cherchons à comprendre comment favoriser et maintenir l'attention des élèves afin de permettre des apprentissages.

Tout d'abord, définissons les termes « attention » et «concentration » qui sont souvent confondus. L'attention est décrite comme « l'état permettant d'être réceptif aux stimuli

extérieurs [...] elle serait alors du domaine du réflexe. » tandis que la concentration est « [...] un stade supérieur de l'attention, qui se fixerait sur un objet précis [...] elle serait donc un acte qui nécessite de s'impliquer. » (Dupuis, 2007, cité par Marchant, 2011).

L'attention est souvent parasitée, car elle est en permanence en contact avec un zapping attentionnel continu, provoqué par toutes sortes de stimuli extérieurs tels que les outils numériques et multimédia, les téléphones ou les autres (Marchant, 2011). Il est, par conséquent, difficile de se concentrer sur une seule activité, entrainant des déficits d'attention qui affectent l'élève et ses apprentissages mais aussi la discipline de la classe.
Il est cependant possible d'apprendre à résister à la distraction et d'entraîner sa concentration. Le Learing and Academic Skills Center (université du Minnesota, cité par Marchant, 2011) propose quelques pistes pour se concentrer et le rester. Premièrement, l'environnement dans lequel nous travaillons doit nous convenir, un environnement agréable et sécurisant est donc nécessaire. Deuxièmement, il est utile de faire des courtes pauses toutes les 20 à 30 minutes. Troisièmement, nous devons être motivés pour réaliser la tâche. Finalement, nous pouvons nous fixer des buts et, lorsqu'ils sont atteints, récompenser positivement notre travail.

Comme nous l'avons vu, l'un des éléments importants pour que l'élève puisse maintenir son attention est la motivation qu'il a à effectuer la tâche ou l'apprentissage demandé. Il a besoin de trouver un intérêt à ce qu'il fait afin d'être motivé et de rester attentif. En effet, chez les enfants, l'attention peut être maintenue pendant une dizaine de minutes (Marchant, 2011) alors qu'un travail motivant permettrait de maintenir l'attention jusqu'à 90 minutes (Jensen, 1998). C'est pourquoi il est important que les enseignants mettent en place un climat de classe motivant. Eux-mêmes, par leurs attitudes et leur enseignement peuvent favoriser ou non la motivation chez leurs élèves.
Un autre élément est le fait de faire des pauses régulières, car après l'apprentissage, le cerveau a besoin d'un temps pour traiter les nouvelles informations et se reposer (Jensen, 1998). Se reposer ne signifie pas « ne rien faire », mais varier les activités demandant plus ou moins d'efforts ainsi que les habiletés impliquées. Il faut créer des contrastes (Jensen, 1998).

En lien avec le concept de créativité, la mise en place d'activités créatives permettrait justement de créer ces contrastes afin de maintenir la concentration des élèves. La créativité demande d'être concentré, car elle fait appel à des habiletés différentes que celles habituellement sollicitées dans les tâches scolaires. Selon Cat Benett (2010), le fait de

dessiner permet de focaliser son attention sur la tâche et sur le moment présent et, en conséquence, de laisser de côté les distractions. De plus, le dessin procure un sentiment de paix et de joie, c'est donc une activité motivante. Nous pouvons ainsi utiliser une activité créative simple pour apprendre aux élèves à focaliser leur concentration sans être perturbés par les nombreuses distractions.

La motivation

La motivation est essentielle aux apprentissages puisque qu'elle agit sur l'attention et l'engagement de l'élève. Effectivement, pour apprendre, celui-ci doit être à la fois actif et acteur afin d'intégrer les savoirs, les savoir-faire et savoir-être transmis par l'enseignement. Il ne suffit pas qu'il soit présent en classe et que les tâches soient « faites », il doit également être impliqué cognitivement dans le processus d'apprentissage. La motivation joue donc un rôle central, puisqu'elle « [...]est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint » (Lévy-Leboyer, 1999, p.9). Cette définition peut être complétée par celle de Schunk (1990), Zimmerman (1990), Pintrich et Schrauben (1992) (cités par Viau, 1994) : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (p.7).

Les éléments importants à relever sont, d'une part que la motivation est un état dynamique qui évolue en augmentant ou en diminuant dans le temps et selon le domaine. Tous les élèves ne sont pas motivés de la même manière ; il y a des différences intrapersonnelles, se situant au niveau de l'individu seul (sa motivation ne sera pas la même dans tous les domaines) et interpersonnelles qui différencient les individus entre eux (certains seront plus motivés dans tel domaine que d'autres). D'autre part, la motivation prend sa source dans les expériences, réussites et échecs de l'élève ainsi que dans sa perception de soi et de ce qui l'entoure. Le climat dans lequel évolue l'élève joue un rôle important dans son implication dans les apprentissages et dans la vie de classe. Tout ce que l'enseignant met en place dans la classe a une influence sur la motivation de chacun.
Des recherches ont montré que la motivation d'un élève dépend, entre autre, de l'environnement dans lequel il travaille, influencé par le climat de classe mis place par

l'enseignant. Selon Archambault et Chouinard (2003), les élèves travaillent mieux dans un milieu discipliné et où règne l'ordre[4], ainsi qu'un climat sécurisant favorisant la confiance, la liberté intellectuelle et l'autonomie, la créativité et les autres caractéristiques relevés précédemment (Bélair, 2009 ; Morissette & Voynaud, 2002 ; Mudry, 2003).
De plus, selon les travaux de McCombs (2000), le support social joue un rôle important: les relations affectives qu'il a avec ses pairs (enseignant, camarades, familles et autres intervenants) influencent également la motivation.

Aussi, en lien avec la motivation, l'estime de soi de l'élève, définie comme «[...] la perception que l'individu a de lui-même et de ses capacités, et l'évaluation qu'il en fait. » (Pasquier, 2002, p.19) détermine son implication et son engagement pour apprendre. Chacun de nous possède une estime de soi globale et une estime de soi propre à certains domaines (Martinot, 2001). Par exemple, un élève peut se considérer comme faible en maths, mais ayant de bonnes capacités générales. Ainsi, en proposant des activités à l'élève lui permettant de se sentir valorisé, car il n'y a pas d'échec possible, l'élève peut faire des choix et réaliser une production sans être jugé, son estime de soi globale pourrait augmenter ou, du moins, se trouver renforcée.

Synthèse

Apprendre n'est pas évident. Pour les élèves d'aujourd'hui, encore moins. Ils sont, en effet, dans un système scolaire qui les met sous pression et une société de consommation qui ne favorise pas les apprentissages, car elle les habitue à un mode de vie et à un environnement qui sont en décalage par rapport à l'école actuelle. Le système mis en place ne leur convient donc pas à tous et, pour réussir, ils doivent alors apprendre à « être élève » et s'adapter à l'école. Notre rôle, en tant qu'enseignants, est de leur donner les moyens de réussir les apprentissages, tant celui du métier d'élève que ceux des savoirs, savoir-faire et savoir-être visés par les plans d'études, et ainsi leur fournir le bagage nécessaire pour vivre dans le monde présent et futur. Cela demande donc à l'école de s'ouvrir à de nouvelles perspectives et de développer d'autres compétences chez les élèves. L'une d'elles est l'ouverture à l'innovation, en développant la pensée divergente ou, plus largement, la créativité. Cette compétence, comme nous l'avons vu plus haut, est déjà présente dans le PER où elle prend de

[4] Voir « gestion de classe ».

l'importance en ayant sa place, non plus uniquement dans les branches artistiques, mais aussi en tant que compétence transversale. La créativité est donc reconnue comme une capacité nécessaire à l'élève, lui donnant des outils pour mieux apprendre et donc, pour réussir.

De plus, dans le cadre théorique, nous avons cherché à comprendre quels sont les facteurs cognitifs et environnementaux pouvant agir sur les apprentissages des élèves, dans le but d'identifier les conditions nécessaires pour permettre aux élèves d'apprendre et, par la suite, de proposer un outil, en lien avec la créativité, permettant de les favoriser.
Nous nous sommes penchés sur les facteurs suivants : le climat de classe et la relation affective, la gestion de classe, la concentration et l'attention, et la motivation. Un climat de classe propice aux apprentissages possède les caractéristiques suivantes : la confiance, la sécurité affective, la liberté intellectuelle, la coopération et l'entraide, la recherche de sens, la motivation, la communication, la justice et l'innovation.
Notre rôle est donc d'assurer un cadre sécurisant et un climat de classe permettant la prise de risque et la créativité, ainsi que de soigner la relation affective dans le groupe classe, impliquant respect, confiance et entraide. Ceux-ci peuvent être mis en place grâce à une gestion de classe efficace et l'introduction de moments « différents », sortes de rituels, apportant plaisir et liberté aux élèves. Ce ne sont donc pas des moments de temps perdu, mais des moments nécessaires à des apprentissages efficaces, au bien-être du groupe classe et des élèves. Ils peuvent prendre diverses formes (jeux, lecture, dessin, chant, etc.) et s'intègrent sans autre dans le programme, selon les besoins et les envies de l'enseignant et des élèves. De plus, ces moments permettent de rythmer les activités en intervenant régulièrement et de maintenir une meilleure attention des élèves, ainsi que d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages en les motivant. Aussi, une activité motivante amène l'élève à focaliser sa concentration sur l'activité elle-même et se décentrer des éléments distracteurs de son environnement.

Finalement, la créativité fait appel à des habiletés spécifiques telles que la pensée divergente, la fluidité, la flexibilité et l'originalité. Celles-ci contrastent avec les habiletés sollicitées la majorité du temps à l'école, amenant ainsi l'élève à conserver sa concentration, en coupant dans la continuité et l'enchaînement des tâches scolaires. Il est important de préciser que la mise en œuvre d'habiletés créatives demande également des efforts cognitifs à l'élève mais, en mettant en avant une pensée divergente, ce n'est plus l'enseignant qui détient la bonne réponse, ce sont les élèves. La perspective de l'enseignement se trouve alors totalement

renversée et les élèves ont un espace de liberté dans lequel ils choisissent les pistes à explorer ou non et dont ils sélectionnent les plus pertinentes.

Au vu des éléments mis en évidence ci-dessus, nous proposons d'instaurer, en classe, des « moments créatifs », contrastant avec des « moments scolaires traditionnels », afin d'observer quels effets ils peuvent avoir sur les conditions d'apprentissage.
Afin que les termes utilisés dans notre recherche soient clairs et compris de la même manière par tous, nous allons ci-dessous les définir tels que nous les entendons dans ce travail.

Le moment créatif et le moment scolaire traditionnel

Dans le cadre de notre recherche, nous allons mettre en place des moments créatifs, possédant des caractéristiques différentes de ce que nous appelons un moment scolaire traditionnel. Nous allons ici définir et expliciter ce qui se cache derrière les expressions de « moment créatif » et « moment scolaire traditionnel ».

Le moment créatif peut se définir comme un temps court d'environ dix à quinze minutes, le but étant de pouvoir l'utiliser régulièrement en classe, sous forme de rituel. Il se déroule sur les heures d'école, au début, pendant ou entre deux périodes d'enseignement.
Durant ce moment créatif, les élèves exercent une activité différente des tâches scolaires qui leur sont habituellement demandées. Le but est de faire appel à leur « cerveau » d'une autre manière, en mobilisant des habiletés créatives telles que la fluidité, la flexibilité et l'originalité. Ce moment n'entraine donc pas les élèves dans une attitude passive, car la mise en œuvre des habiletés demande des efforts cognitifs. De plus, il favorise la pensée divergente, où c'est l'élève qui propose les réponses et non pas l'enseignant qui détient la bonne réponse. En conséquence, ce moment n'est pas un moment d'apprentissage institué, permettant ainsi une grande part de créativité dans les solutions proposées. Le moment créatif donne ainsi la possibilité aux élèves d'utiliser et d'entraîner une autre forme de raisonnement, une autre pensée et d'autres habiletés, nécessaires dans le monde d'aujourd'hui.

Aussi, pour que ce moment puisse agir sur les conditions d'apprentissage, il se doit d'être différent des moments scolaires, dans le but de contraster au niveau des habiletés cognitives utilisées et de couper dans la continuité des tâches demandées. Les activités mises en place

lors du moment créatif permettent donc de recentrer l'attention des élèves, de leur donner un espace de liberté et de plaisir et, par là, de les motiver. Sur un court terme, le moment vise à permettre à l'élève de repartir dans de bonnes conditions cognitives dans l'activité scolaire suivante (concentration, motivation) et, sur un plus long terme, d'instaurer un climat de classe et une relation dans le groupe classe propices à des apprentissages efficaces de tous les élèves (confiance, sécurité, respect, coopération, etc).

Pour que ce moment puisse être "utile" au niveau des apprentissages, les élèves doivent en percevoir le sens et le considérer comme un rituel institutionnalisé. De ce fait, la mise en place de règles propres aux moments, ainsi qu'une explicitation de la place et du rôle de l'enseignant sont nécessaires.

Le tableau ci-dessous résume les principales différences entre le temps scolaire traditionnel, vécu par les élèves la majorité du temps, et le moment créatif, rituel amené par notre recherche.

	Moment scolaire traditionnel	**Moment créatif**
But	Permettre des apprentissages au niveau des savoirs, savoir-faire ou savoir-être par la mise en œuvre d'habiletés de pensée.	Recentrer l'attention et contraster au niveau des habiletés cognitives mises en œuvre par l'élève, en entraînant d'autres habiletés, plus créatives, que celles demandées par les tâches scolaires. Permettre la mise en place, sur un court et sur un long terme, de meilleures conditions d'apprentissage.
Type de pensée	Les tâches données favorisent une pensée convergente (une seule réponse correcte).	Les tâches données favorisent une pensée divergente (plusieurs réponses possibles à un même problème).

Règles	L'enseignant institue des règles garantissant des bonnes conditions d'apprentissage et un bon fonctionnement : silence, écoute, lever la main, …	L'enseignant institue des règles permettant un climat sécurisant et une relation de confiance, poussant l'élève à oser, sans avoir peur d'être jugé : respect des autres et de leur travail, pas de jugement, essayer, avoir du plaisir,…
Attentes de l'enseignant par rapport au travail de l'élève	L'enseignement transmis devra être intégré et sera contrôlé par une tâche, une épreuve et, souvent, notée. L'enseignant doit évaluer le travail de l'élève.	L'enseignant n'a pas d'attentes quant au résultat des élèves (tout est « juste »). Il observe les conditions d'apprentissage durant ces moments.

Les conditions d'apprentissage

Dans ce travail, lorsque nous parlons de conditions d'apprentissage, nous entendons conditions propices aux apprentissages, c'est-à-dire des conditions permettant à tous les élèves d'effectuer des apprentissages. Comme nous l'avons dit, ces conditions sont liées à des facteurs qui relèvent de nombreux domaines différents : cognitifs, psychologiques, environnementaux, sociaux ou encore spatio-temporels. Nous ne pouvons pas les lister de manière exhaustive et, en tant qu'enseignants, nous ne pouvons agir que sur une petite partie. Dans le cadre théorique, nous nous sommes penchés sur plusieurs facteurs cognitifs et environnementaux pour, ensuite, relever quelques conditions permettant à l'élève d'apprendre mieux et plus efficacement. En voici une brève description :

- *l'état d'attention et de concentration dans lequel est l'élève* : pour intégrer les savoirs et savoir-faire amenés par les tâches scolaires, l'élève doit être attentif à ce qu'il se passe en classe (l'enseignement donné, les consignes, les questions posées) et se concentrer sur les tâches pour en comprendre le sens et les connaissances qui les sous-tendent.

- *le climat de classe :* un climat propice aux apprentissages est un climat discipliné, calme et sécurisant, permettant prise de risque, créativité et liberté intellectuelle.

- *les relations dans le groupe classe* (entre les élèves et avec l'enseignant) : les relations permettent également la mise en place de bonnes conditions d'apprentissage. Elles doivent instaurer un climat de confiance et appeler au respect, à la coopération et à l'entraide dans le groupe classe.

- *la motivation :* la motivation est essentielle pour que l'élève s'implique dans ses apprentissages.

Dans la suite de ce travail, c'est de ces cinq conditions dont nous parlons lorsque nous utilisons le terme de conditions d'apprentissage.

Hypothèses en lien avec la revue de la littérature

En lien avec la synthèse et les éléments définis précédemment, rappelons que les activités dans le moment créatif font appel à d'autres habiletés intellectuelles que celles demandées dans la plupart des tâches scolaires. Ainsi l'activité créative centre l'attention de l'élève sur la production d'une idée innovante, contraste avec les habiletés sollicitées par les moments traditionnels scolaires et coupe dans la continuité des tâches favorisant la majorité du temps une pensée convergente. Cela permet alors à l'élève de retrouver sa concentration, de lui donner un espace de liberté et de plaisir et le motiver. Il pourra alors repartir dans de meilleures conditions cognitives pour les tâches scolaires suivantes.

De plus, les caractéristiques du moment créatif permettent de travailler sur un climat de classe sécurisant et discipliné et des relations de confiance au niveau du groupe classe, en favorisant le respect de ce que réalisent les élèves, l'absence de jugements ou encore l'encouragement à la prise de risque. Finalement, ce moment créatif est introduit sous forme de rituel institué et reconnaissable par les élèves.

En considérant ces éléments et pour répondre aux problèmes professionnels explicités dans l'introduction, nous proposons d'utiliser le moment créatif comme un outil pouvant améliorer et/ou réguler les conditions d'apprentissage, afin de permettre aux élèves d'aujourd'hui d'apprendre, le plus efficacement possible, et d'acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour vivre dans le monde actuel et futur.

Nos hypothèses sont donc les suivantes :
- le moment créatif est un outil, qui fonctionne dans certaines conditions et qui agit sur les conditions d'apprentissage.
- l'institution de ce moment en classe a un effet favorable sur les conditions d'apprentissage.

Question de recherche

De ces hypothèses découle notre question de recherche :

Dans quelle mesure un moment créatif hebdomadaire (pendant deux mois) intervenant entre deux moments scolaires traditionnels influence les conditions d'apprentissage, d'élèves de 8 ans et de12 ans?

Méthodologie

Présentation

Pour recueillir les données nécessaires à la recherche et observer les effets de l'instauration de moments créatifs sur les conditions d'apprentissage, nous avons choisi l'observation systématique. La méthode de l'observation trouve sa pertinence dans le fait qu'elle permet de recueillir des données touchant à différentes conditions d'apprentissage qui interagissent entre elles et donc, à de multiples variables qui ne peuvent être considérées et évaluées séparément. De plus, ces conditions sont influencées par des éléments du contexte tels que, entre autres, le moment de la journée, l'humeur et l'attitude des élèves, l'attitude de l'enseignante ou encore l'activité créative choisie. L'observation nous permet ainsi de prendre en compte ces différentes variables, sans les séparer les unes des autres et sans, non plus, les séparer du contexte. De plus, l'information est recueillie « à chaud », car les notes sont prises sur le moment même. Elle est la plus complète possible car n'aucune information n'est oubliée.
D'ailleurs, il est important de préciser que, durant la mise en place des moments créatifs en classe, nous avions une double posture : nous étions à la fois l'enseignante qui anime les moments scolaires traditionnels et les moments créatifs, et l'observatrice, recueillant les données. Par soucis de clarté, nous parlons en « nous » dans la recherche, même si, lors de la mise en place de la recherche en classe, nous étions seules avec les élèves. De ce fait, l'observation permet également de prendre en compte à la fois nos observations en tant qu'observatrices et en tant qu'enseignantes.

Pour finir, ce type d'observation demande de définir des critères permettant de cibler les informations à recueillir, sans toutefois trop préciser ce qui doit y apparaître. C'est aussi un moyen de garantir un point de vue le plus objectif possible.
Dans ce travail, nous observons différentes variables, définies plus loin, à trois temps différents : avant, pendant et après l'activité créative, afin de relever l'évolution des conditions d'apprentissage en lien avec la mise en œuvre du moment créatif. Ces données sont enrichies par d'autres observations, toujours critériées, mais laissant plus de place pour développer les informations et parler des autres éléments du contexte, que nous trouvons pertinents de relever.

Les variables observées

Notre but est d'observer les conditions d'apprentissage avant, pendant et après les moments créatifs. Dans le cadre théorique, nous avons relevé quatre facteurs qui peuvent influencer ces conditions : l'état d'attention et de concentration dans lequel est l'élève, le climat de classe, les relations dans le groupe classe et la motivation.
Ces derniers ne pouvant être observés de manière objective, nous les avons liés à des variables observables. Celles-ci se déclinent en cinq points:

- *l'agitation physique des élèves :* les élèves sont-ils agités (ils bougent, se lèvent, se retournent) ou au contraire sont-ils calmes et assis à leur place ?
- *le niveau sonore des échanges entre eux :* correspond au bruit dans la classe en lien avec la parole. Les élèves sont-ils capables de chuchoter lors des travaux de groupes et de se taire lors des moments collectifs ? Ou sont-ils au contraire en train de parler à haute voix, voire de crier ?
- *la participation des élèves lors des activités :* nous évaluons ce point par rapport au nombre de mains levées, au nombre d'élèves effectuant le travail demandé et aux échanges entre l'enseignante et les élèves et/ou entre les élèves entre eux.
- *la rapidité de réaction aux consignes :* concerne plus particulièrement l'attention des élèves au début d'une activité. Est-ce que les élèves sont capables de réagir rapidement aux demandes de l'enseignante ? Par exemple, lorsque l'enseignante demande aux élèves de ranger leurs affaires de mathématiques et ensuite sortir leur cahier d'allemand ou encore, lorsqu'elle leur donne les modalités de réalisation d'un exercice puis leur demande de les effectuer.
- *l'efficacité du travail sur les trois premières minutes :* ce point est lié à la réalisation de la tâche ou activité donnée par l'enseignante. Est-ce que l'élève arrive à se mettre rapidement dans la tâche ou a-t-il besoin d'un certain temps avant d'entrer pleinement dans cette dernière ? Avance-t-il ensuite rapidement dans la tâche ou est-il en train de faire autre chose ? Le travail réalisé correspond-il à ce qui a été demandé ?

Les deux premiers points sont plutôt liés au climat de classe, en lien avec la discipline, (l'environnement est-il propice aux apprentissages ?) alors que les trois autres points sont en lien avec l'état d'attention et de concentration des élèves, ainsi que leur motivation (sont-ils disposés ou non à travailler, attentifs, sont-ils participatifs, actifs et efficaces dans le travail ?). Afin d'éviter d'interpréter les faits, en allant au-delà de l'observation des variables (par

exemple : l'élève participe donc il est motivé) ou de les séparer de leur contexte, nous allons nous appuyer sur d'autres observations (tableau d'observation) et sur des feedbacks donnés par les élèves.

Outils de récolte de données

Afin de diriger notre observation selon des points précis, nous avons élaboré deux outils d'observation pour récolter les données : une « grille des variables » et un « tableau d'observation ».

Premièrement, nous avons créé une grille contenant les variables décrites précédemment et pouvant être observées de la manière la plus objective possible. Nous les avons observées avant, pendant et après le moment créatif. Ces variables sont croisées dans un tableau avec une évaluation qualitative allant de -- (très faible) à ++ (très fort). Lors de l'observation, nous avons coché les cases correspondant à la qualité des conditions d'apprentissage.
La grille ci-dessous résume les différentes déclinaisons des variables à observer.

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	très peu d'agitation physique	peu d'agitation physique	agitation physique « modérée »	forte agitation physique
niveau sonore des échanges entre élèves	niveau sonore très faible (silence)	niveau sonore faible	niveau sonore moyen	niveau sonore fort
participation des élèves	très peu de participation des élèves	peu de participation des élèves	bonne participation des élèves	excellente participation des élèves
rapidité de réaction aux consignes	réaction très lente aux consignes	réaction lente aux consignes	réaction assez rapide aux consignes	réaction très rapide aux consignes
efficacité du travail sur les 3 premières minutes	travail très peu efficace	travail peu efficace	travail assez efficace	travail très efficace

De plus, nous avons utilisé un tableau d'observation permettant de prendre en compte les éléments du contexte et d'autres informations pertinentes. Il permet d'observer l'ambiance générale de la classe avant, pendant et après l'intervention du moment créatif, ainsi que de relever les éventuels événements particuliers pouvant influencer les conditions d'apprentissage et biaiser la recherche. Il laisse également une place aux feedbacks des élèves.

Finalement, la partie « bilan » du tableau permet de revenir « après coup » sur ce qui a été observé avant, pendant et après le moment créatif. Il nous a donné la possibilité de noter, après réflexion et avec du recul, notre perception générale des conditions d'apprentissage. Cette partie n'est donc plus de l'observation à proprement parler mais un bilan métacognitif sur ce qui a été vécu.

Le tableau utilisé pour observer les éléments du contexte avant, pendant et après le moment créatif est le suivant :

A. Avant le moment créatif

Date, heure et durée
Activité : le nom et la description de l'activité créative choisie, ainsi que les aptitudes créatives auxquelles elle fait appel (pensée divergente, fluidité, originalité,...)
Climat général de la classe : description de l'atmosphère de la classe selon notre ressenti personnel. Quelle est notre « première » impression sur le climat ? Par exemple, la classe peut être calme ou plutôt agitée, ou encore l'ambiance peut être lourde… Ces impressions, plutôt subjectives, pourront venir appuyer nos observations sur les conditions d'apprentissage.
Comportement, humeur, attitude particuliers chez un élève : indication (éventuelle) d'un élément particulier ou différent que d'habitude au sujet d'un élève. Par exemple : un élève est arrivé en pleurant, un élève est absent ou s'est blessé durant la récréation. Ces événements particuliers peuvent influencer les conditions d'apprentissage, ce que nous nous devons de prendre en compte lors de l'analyse des données.
Evénement particulier : indication (éventuelle) d'un élément particulier ou différent que d'habitude concernant le contexte et pouvant également influencer les conditions d'apprentissage. Par exemple : une météo peu banale, une veille de vacances, activité spéciale prévue dans la journée, etc.

Moment scolaire : description de la période, du moment scolaire ou de l'activité précédant la mise en place de l'activité créative.
Autre : indications supplémentaires, remarques éventuelles, etc.

B. Pendant le moment créatif

Annonce du rituel : comment le moment créatif a-t-il été annoncé et quels sont les éléments récurrents permettant d'intégrer ce moment à un rituel ? Le but est que les élèves perçoivent ces moments créatifs comme « semblables » et les assimilent à un même rituel, revenant chaque semaine, permettant ainsi d'éviter les biais dus à des changements ou des différences dans le moment créatif.
Consignes : quelles consignes ont été données au début de l'activité ?
Interventions, questions ou remarques des élèves ou de l'enseignant: quelles sont les éventuelles interventions, questions ou remarques des élèves et/ou de l'enseignant durant l'activité créative.
Fin de l'activité : de quelle manière l'enseignant a-t-il arrêté l'activité et annoncé la fin du rituel? Indications des éventuelles consignes données ainsi que des éléments récurrents appartenant au rituel.
Rangement : comment se passent les rangements ? Indications des éléments récurrents appartenant au rituel.
Feed-back : à la fin de chaque moment créatif, l'enseignant donne aux élèves la possibilité de s'exprimer sur leur ressenti, de dire ce qu'ils ont aimé ou non et comment ils perçoivent le moment venant d'être vécu. Toutes les remarques et commentaires sont notés ici.
Autre : indications supplémentaires, remarques éventuelles, etc.

C. Après le moment créatif

Transition : le passage du rituel à un moment scolaire doit être marqué par une transition afin que les élèves puissent faire la différence entre ces deux temps. Chacune de nous a ainsi mis en place une petite transition annonçant le retour à un moment scolaire traditionnel. Celle-ci est décrite dans cette case après chaque activité créative.
Moment scolaire : description de la période, du moment scolaire ou de l'activité suivant la mise en place de l'activité créative.

Climat de classe, attitude particulière chez un élève, remarques : suite à l'observation des conditions d'apprentissage, cette case laisse place à d'éventuelles remarques ou observations supplémentaires pouvant venir appuyer ce qui a été relevé. Elle permet également à l'enseignant de noter son ressenti durant le moment suivant l'activité créative.
Autre : indications supplémentaires, remarques éventuelles, etc.

D. Bilan

Constatations : quels faits sont intéressants à relever ? Que pouvons nous constater avant, pendant et après le moment créatif concernant le contexte et le climat de classe ?
Différence des conditions d'apprentissage: comme la case précédente, cette case permet de relever les faits intéressants dans le cadre de notre recherche. Toutefois, ici nous ne nous intéressons qu'aux différences entres les variables des conditions d'apprentissage: lesquelles se sont améliorées ou détériorées ? Quelles différences avant, pendant et après ?
Perception : cette case nous permet de noter notre ressenti général ou notre perception de l'influence du moment créatif sur les conditions d'apprentissage, avec un certain recul. Les éléments notés ici sont donc plutôt subjectifs, mais la « vision » de l'enseignant sur les différences avant et après peuvent appuyer les observations effectuées.
Autre : indications supplémentaires, remarques éventuelles, etc.

Les activités choisies

Comme nous l'avons expliqué précédemment, la créativité a sa place dans de nombreux domaines bien différents les uns des autres. Pour notre recherche, nous avons choisi uniquement des activités de dessin, car ce dernier « nous permet de sortir de notre esprit pensant, linéaire et rationnel pour accéder à notre esprit créatif et intuitif.» (Bennett, 2010, p.11). C'est aussi une activité généralement appréciée des élèves et facile à mettre en place rapidement en classe.

Les activités choisies sont tirées de différents ouvrages (Muratyan & Chaillous, 2010 ; Pinder, 2009 ; Striker & Kimmel, 1983) dont le principe est le même : des activités où tout est possible mais ayant quelques contraintes à respecter (un thème donné ou une forme à prendre en compte, par exemple) permettant ainsi de mobiliser les différentes aptitudes créatives telles que la fluidité, la flexibilité, l'originalité ou la pensée divergente.

Voici un tableau récapitulatif des activités menées dans les classes A et B.

Activités	Dans la classe A	Dans la classe B
1	**Glaces / feutres** Les élèves reçoivent une feuille A4 avec 16 cornets de glace. En utilisant les feutres, ils doivent imaginer des glaces, qui peuvent avoir toutes les couleurs et toutes les formes possibles. De plus, aucune de leur glace ne doit se ressembler.	**Le plongeur / feutres** Sur une feuille A4, un plongeur descend sous l'eau. Il est écrit « Plongeur, vous venez de faire une découverte sensationnelle. Qu'avez-vous vu ? ».
2	**Bocal / technique libre** Un bocal vide de forme sphérique est distribué aux élèves sur un format A5. L'enseignant leur dit qu'il y a de l'eau dedans et qu'ils peuvent y insérer ce qu'ils veulent.	**L'artiste/ technique libre** Un cadre (sur format A3) est donné aux élèves. A l'intérieur, un trait. Les élèves doivent utiliser ce trait et achever l'œuvre comme ils le veulent.
3	**Horribles créatures / technique libre** Sur une feuille A4, il y a 6 bocaux de tailles différentes et trois d'entre eux contiennent des insectes. Il est écrit dessous : « dessine d'horribles créatures ».	**L'espion/ crayons de couleur** Sur une feuille A4, une tête d'un homme chauve est donné. La consigne est « transforme le visage de l'espion ».
4	**Ballons de foot / néocolors** Les élèves reçoivent une feuille A4 avec huit ballons de tailles différentes. Il est écrit : « décore les ballons. »	**Abracadabra / technique libre** Sur une feuille A4, un magicien jette un sort… Qu'est-ce qui apparaît ?

5	**Pots / technique libre** Sur la feuille A5, il y a deux pots vides. Les élèves doivent y dessiner un arbre ou une plante de n'importe quelle forme.	**Aventurier / feutres** Sur une feuille A5, une tête de girafe, un serpent et un gorille sont dessinés. Les élèves doivent créer la jungle la plus folle possible.
6	**Têtes de personnes / technique libre** Sur une feuille A4, il y a huit têtes d'hommes. Les élèves peuvent les transformer, en leur ajouter des cheveux, de la barbe par exemple.	**Le voleur / technique libre** Sur une feuille A3, un voleur vient de commettre un hold-up et s'enfuit dans la rue. La consigne « Arrête le voleur ».
7	**Dessiner des formes sur une feuille blanche A5 / néocolors** Ceci est un dessin libre. Les seules contraintes sont : utiliser des formes et la technique, les néocolors.	**Méchant – Super-héros / technique libre** La feuille (A4) est divisée en deux parties. Sur la première, le chaos et le texte « Oh non ! Un méchant ! ». Sur la deuxième, le soleil et « Heureusement, un super-héros arrive ». Les élèves doivent dessiner le méchant et le super-héros.
8	**Gribouiller sur une feuille A4 / feutres ou crayons couleurs** Chacun gribouille énergiquement, pour vider son stress et son agitation. Si la feuille est remplie, il peut recommencer sur une nouvelle.	**Basketophile / crayons de couleur** Sur une feuille A4, il y a cinq chaussures différentes. Les élèves sont des designers et doivent « customiser leur collection ».

Population

La recherche prend place dans nos deux classes stages au CYP2/1 (8-9 ans) et au CYT6 (11 – 12 ans). Au total, la population s'élève à 41 élèves.

La classe A :

La classe A, de Lausanne, est une classe très multiculturelle. Elle compte 19 élèves dont 9 filles et 10 garçons. Au début de l'année scolaire, les élèves ne se connaissaient pas tous. De plus, nous avons accueilli un élève espagnol ne parlant pas le français. De ce fait, de nombreuses activités autour de l'ambiance de classe ont été mises en place. Malgré ces activités, une ambiance de classe sans moquerie, sans agressivité et sans conflit n'a pas pu être mise en place. C'est pourquoi nous avons décidé de travailler tout le semestre sur celle-ci.

La classe B :

La classe B, de Blonay, est une classe de 22 élèves dont 11 filles et 11 garçons. Ayant passé le CYT5 ensemble, les élèves se connaissent déjà et l'ambiance de classe est très bonne, de nombreuses activités sur la cohésion de classe et la coopération entre les élèves ayant été mises en place. Aussi, la classe est plutôt calme et appliquée.

L'enseignant principal étant à la fois maître de classe et enseignant de musique, a l'habitude d'effectuer avec les élèves des transitions ou des moments musicaux ou d'improvisation. Les élèves sont donc déjà habitués à des coupures créatives et les apprécient énormément. Ils n'ont toutefois jamais expérimenté des moments de dessin, tels que proposés dans notre recherche.

Mise en place du moment dans les classes

Le moment créatif intervient une fois par semaine dans la classe et dure entre 10 et 15 minutes. Il prend place lorsque nous en ressentons le besoin et lorsque nous en avons la possibilité. Dans les deux classes, le moment se présente sous forme d'un rituel connu des élèves et régit par les mêmes règles. Les activités sont du même type. Ce moment est donc défini de la même manière dans les deux classes, à l'exception de quelques différences décrites ci-dessous.

Dans la classe A

Premièrement, un après-midi entier est consacré à l'introduction du moment créatif. Durant celui-ci, les règles et la manière de travailler[5] sont mises en place et expliquées aux élèves.

[5] Voir annexe

Ensuite, ils mènent une première activité et créent une grande fourre A3 décorée, où leurs dessins personnels pourront être rangés.
Un rituel a été mis en place pour que les élèves distinguent le moment créatif du moment scolaire traditionnel. Lorsque l'enseignante met son tablier de peintre, les élèves savent que le moment créatif commence. Ils rangent alors leurs affaires et attendent les consignes. Ensuite, l'activité est distribuée et la technique est définie. Une courte consigne est donnée puis les élèves sont « libres » pendant dix minutes. Deux minutes avant la fin, les élèves sont avertis que le moment va prendre fin. Avant de terminer le moment, les élèves ont une minute pour montrer leur dessin à leurs camarades s'ils en ont envie. Finalement les élèves rangent et croisent les bras une fois qu'ils sont prêts à travailler.

Dans la classe B

Dans la classe B, le moment a été introduit pour la première fois à la fin d'une période de français. Le but du moment (un moment de dessin où chacun est libre de faire ce qu'il veut et sans récupération scolaire) a été expliqué aux élèves. De plus, sa fréquence a été précisée : une fois par semaine. Sans leur parler de la recherche, ils ont été prévenus qu'ils seront observés quant à certains éléments concernant leur manière de travailler. Il a également été précisé que ce moment est un instant « plaisir » où quelques règles essentielles sont à respecter, qui ont quelques différences avec les règles régissant les périodes habituelles. Elles ont été lues et discutées en collectif. Lors du deuxième moment, les règles ont été reprises et rappelées.
Chaque semaine, le rituel commence lorsque nous sortons la fourre bleue (la fourre contenant les activités) et se termine lorsque nous demandons aux élèves de ranger leurs dessins dans leur fourre rouge (fourre donnée à chacun pour ranger les productions des moments créatifs). Puis, quelques minutes sont consacrées aux remarques, commentaires ou questions des élèves. Pour clore le rituel et revenir « à l'école », les élèves ferment les yeux pendant 30 secondes pendant lesquelles nous donnons les consignes pour l'activité scolaire suivante.

Récolte des données

Traitement des données

Grille des variables : code utilisé pour comparer les données

Lors de l'observation en classe, nous plaçons des croix dans la grille correspondant à l'évaluation qualitative (de -- à ++) de la variable. Afin de pouvoir comparer et analyser les données, nous avons décidé de chiffrer les résultats. Nous utilisons, pour chaque variable, une échelle allant de 0 à 3. Si la variable correspond à des conditions d'apprentissage favorables, elle vaut 3. A l'inverse, si elle est défavorable, elle vaut 0. Le code chiffré est présenté dans le tableau suivant :

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	3	2	1	0
niveau sonore des échanges entre élèves	3	2	1	0
participation des élèves	0	1	2	3
rapidité de réaction aux consignes	0	1	2	3
efficacité du travail sur les 3 premières minutes	0	1	2	3

Pour chaque moment créatif en classe, nous utilisons trois grilles en lien avec les trois temps de l'observation : avant, pendant, après. Pour analyser les données, nous voulons pouvoir comparer chaque moment créatif individuellement (avant, pendant, après) et les différents moments créatifs entre eux. C'est pourquoi, chaque croix posée dans les tableaux est codée en un chiffre. Puis, nous additionnons les chiffres d'un seul tableau correspondant à une étape. Nous effectuons également une moyenne pour chaque temps afin de comparer l'effet des moments créatifs dans l'ensemble.

Tableau d'observation

Nous avons tiré les observations du tableau et relevé les informations nécessaires à préciser les variables.
Les observations des tableaux n'ont pas été retranscrites[6], car les données brutes sont rédigées sous forme de notes et contiennent de nombreux éléments superflus, que nous n'exploitons pas dans ce travail. Nous avons donc relevé les éléments récurrents et réalisé une synthèse reprenant les observations pertinentes. Nous allons les croiser avec les variables dans la description et l'analyse des données.

Description des données

Elément tirés du tableau d'observation

1. Observations générales

Classe A

Les 19 élèves ont beaucoup apprécié le moment créatif à l'exception d'un élève qui n'aime pas le dessin, mais qui participait toutefois volontiers. A chaque moment, il était difficile pour eux d'arrêter leur tâche car ils demandaient que l'activité continue. De plus, les productions étaient riches.
Dans nos observations, nous n'avons pas relevé de grandes différences au niveau des conditions d'apprentissage entre *avant* et *après*. En revanche, ces deux étapes se distinguent fortement du *pendant* durant lequel les élèves sont silencieux, calmes et focalisés sur l'activité.

Classe B

La mise en place des moments créatifs en classe s'est très bien déroulée et les 22 élèves ont apprécié. Lors des premiers moments, 5 élèves ont eu de la peine à entrer dans les activités

[6] Les tableaux d'observation complétés sont à disposition chez les auteurs.

proposées. Ils n'avaient en effet pas l'habitude de ce type de tâche et des règles mises en place. 9 élèves ont demandé si le dessin qu'ils réalisaient était « juste » ou s'ils avaient « le droit » d'ajouter tel élément. Les règles et le principe de l'activité ont dû être plusieurs fois répétés. Toutefois, à la fin, les commentaires étaient, pour la plupart, très positifs (voir point suivant où les feedbacks des élèves sont rapportés). Dès le second moment, tous les élèves sont rentrés dans la tâche et se sont mis au travail rapidement. Ils n'ont posé que deux questions par rapport à la « justesse » de leur production. Au fur et à mesure, ils ont osé prendre plus de risque. Les créations des élèves sont devenues de plus en plus recherchées et originales, les élèves ayant arrêté de « copier » ce que faisait le camarade voisin. Concernant le moment lui-même, les élèves ont bien intégré qu'il était « différent » d'un moment scolaire, car ils distinguaient bien ce moment des moments scolaires et pouvaient, sans problème, se remettre au travail ensuite.

2. Feedbacks des élèves

Après chaque moment et à la fin de l'expérience, nous avons pris quelques minutes pour demander aux élèves ce qu'ils pensent de ces moments, s'ils les apprécient ou non et pourquoi, et ce qu'ils leur apportent. Relevons que ces réactions sont tout à fait subjectives, individuelles à chaque élève et, peut-être, biaisées par l'influence des camarades. Mais nous trouvons intéressant d'en relever quelques unes, car elles correspondent à nos observations.

- *Concernant les activités elles-mêmes :* « c'est drôle », « c'est différent de ce qu'on fait normalement en dessin », « j'aime pas le dessin mais là c'est différent », « ce dessin est vraiment cool il me donne pleins d'idées », « j'aime bien que la feuille ne soit pas vide ça donne des idées », « des fois j'avais pas d'idées et des fois j'en avais plein ».
- *Concernant les moments créatifs* : « c'est cool parce que c'est pas l'école », « ça fait plaisir de faire autre chose », « j'ai envie de continuer à la maison », « j'aime bien faire du dessin entre deux périodes ça change », « les moments sont trop courts j'aime pas devoir arrêter mon dessin ».
- *Concernant les bénéfices :* « ça permet de ne plus penser aux ECR de demain », « je me sens plus calme après », « ça défoule quand tu peux faire ce que tu veux », « on se sent mieux », « c'est cool de voir ce qu'ont fait les autres », « c'est mieux pour travailler après », « ça fait du bien quand il n'y a pas de bruit dans la classe ».
- *Concernant les effets négatifs :* « ça m'énerve de pas arriver à dessiner ce que je pense », « ça me donne envie de rigoler et après j'ai de la peine à me concentrer ».

Suite à ces feedbacks, nous pouvons déduire que les élèves ont eu du plaisir dans ces moments créatifs, car ils sont différents des tâches habituelles et leur donnent une certaine liberté. Aussi, certains aspects bénéfiques ressortent : la détente, la baisse de l'agitation et du bruit, l'amélioration du climat de classe et la motivation. Toutefois, certains aspects négatifs sont à relever : la frustration des élèves dû au temps court donné à l'activité, le manque d'idées lié à certaines activités choisies et la « déconcentration » suite à la coupure.

3. Contextes

Dans les tableaux d'observation, nous avons précisé le contexte où le moment créatif intervenait. Nous avons pu en distinguer cinq différents, que nous décrivons ci-dessous :

En début de matinée :
Les élèves arrivent le matin en classe à 8h25. Ils enlèvent leurs chaussures et vestes dans le couloir, passent la porte en serrant la main des enseignantes et passent dans le vestiaire poser leurs affaires. Ensuite, ils vont à leur place, mettent leurs pantoufles et vont poser leurs devoirs sur la table de l'enseignante. Le moment créatif intervient une fois que tous les élèves sont installés et prêts à travailler.

Entre deux périodes :
Le moment intervient comme transition entre deux périodes de disciplines différentes. Ces disciplines sont des moments scolaires traditionnels tels que décrits précédemment, soit, dans le cas des stages, essentiellement du français, des maths ou de l'histoire.

En tant que coupure :
La coupure intervient dans un même moment, qui varie entre une et deux périodes, lorsque l'enseignant en ressent le besoin. Par exemple lorsque l'attention baisse, que le niveau sonore augmente ou encore que l'ambiance devient « lourde ».

Après la récréation :
En arrivant en classe, ce moment est utilisé comme retour au calme, suite à une récréation agitée et/ou à des conflits.

Tout un après-midi :

Le moment se déroule sur les deux périodes de dessin. Ce contexte, exceptionnel, avait pour but de faire découvrir aux élèves le type d'activité et de les habituer au rituel qui allait être instauré dans la classe.

Eléments tirés de la grille des conditions d'apprentissage

Nous avons chiffré les grilles à l'aide du code présenté précédemment. Chaque grille nous donne différents résultats correspondants à la somme des variables pour chaque temps. Notons que la somme maximale est de 15, ce qui représente des conditions d'apprentissage optimales (les croix sont au plus haut dans l'échelle qualitative).

Nous trouvons intéressant de mettre ces résultats en regard avec les contextes relevés ci-dessus. De plus, nous ajoutons une moyenne, permettant de montrer la tendance générale pour chaque classe.

Les grilles ci-dessous présentent les totaux obtenus pour chaque temps :

Classe A	**Avant**	**Pendant**	**Après**	**Contexte**
Moment 1A	11	13	-	Tout un après-midi
Moment 2A	13	15	15	Entre deux périodes
Moment 3A	-	11	13	En début de matinée
Moment 4A	-	11	12	En début de matinée
Moment 5A	10	12	11	En tant que coupure
Moment 6A	14	13	5	Entre deux périodes
Moment 7A	11	15	15	Après la récréation
Moment 8A	2	14	14	Après la récréation
Moyenne	9,86	13	12,14	

Classe B	Avant	Pendant	Après	Contexte
Moment 1B	7	8	10	Entre deux périodes
Moment 2B	6	12	11	Entre deux périodes
Moment 3B	9	11	11	Entre deux périodes
Moment 4B	6	10	10	Entre deux périodes
Moment 5B	5	9	10	En tant que coupure
Moment 6B	8	12	11	Entre deux périodes
Moment 7B	6,5	11	10	En tant que coupure
Moment 8B	7	9	10	En tant que coupure
Moyenne	6,81	10,25	10,37	

Observations des résultats chiffrés

Classe A

Tout d'abord, nous voyons que la situation de classe s'est améliorée entre *avant* et *après* lors de chaque moment hormis le moment 6A, où la situation semble particulière, puisqu'à chaque temps, les conditions d'apprentissage baissent.
Dans les autres moments, le *pendant* est, dans trois cas, égal à *après* (2A, 7A et 8A), dans deux cas, inférieur (3A et 4A) et, dans un cas, supérieur à *après* (5A).
Si l'on observe la colonne des étapes *avant*, nous pouvons relever que, mis à part une fois, les conditions d'apprentissage sont relativement bonnes (moyenne de 9,86 sur un total de 15 pour des conditions optimales). Parallèlement, si l'on se penche sur la colonne du *après*, les conditions sont, dans trois cas (2A, 7A, 8A), au maximum ou presque (entre 15 et 14), dans de bonnes conditions (entre 11 et 13) dans trois autres cas (3A, 4A et 5A) et, dans un cas (6A), elles sont à 5, soit que les conditions n'étaient pas bonnes.

Classe B

En observant le tableau des résultats, nous constatons que les conditions d'apprentissage *après* sont meilleures qu'*avant*, bien qu'elles ne soient jamais optimales (total de 15). En

moyenne, elles augmentent de 3. Aussi, les conditions sont, dans les moments 2B, 6B et 7B, meilleures *pendant* que *avant* et *après.*
Les moments 2B, 5B et 6B sont ceux qui ont eu la plus grande « amélioration » des conditions d'apprentissage tant au niveau de la discipline que de l'efficacité du travail.

En croisant le tableau avec nos notes, prises dans le tableau, nous pouvons ajouter quelques observations. Les moments 1B, 4B et 8B ont plutôt eu une amélioration concernant l'état d'attention et de concentration des élèves, ainsi que l'efficacité du travail (variables 3 – 5) alors que les moments 3B et 7B ont plutôt régulé les conditions de travail d'un point de vue de la discipline et du climat de classe (variables 1-2).

En comparant les deux classes, nous constatons que les nombres du tableau A sont plus élevés que ceux du tableau B. Dans la classe A, les meilleures conditions d'apprentissage se trouvent dans la colonne *pendant*, tandis que dans la classe B, elles se trouvent dans la colonne *après*. De plus, le plus grand écart est de 12 dans la classe A, et de 5 dans la classe B. Finalement, les conditions d'apprentissage s'améliorent toujours entre *avant* et *après* dans classe B, alors que dans la classe A, celles-ci régressent une fois (moment 6A).

Observation de la moyenne

Classe A

Grâce aux moyennes, nous observons que les conditions d'apprentissage sont supérieures *pendant* le moment créatif qu'*avan*t et *après*. Il y a tout de même une évolution positive entre *avant* et *après*, puisque la moyenne passe de 9,86 à 12,14. La différence entre ces deux est de 2,28.

Classe B

Dans la classe B, la moyenne montre que, dans l'ensemble, les conditions d'apprentissage s'améliorent. En effet, elle augmente de 3,56 entre *avant* et *après*. Aussi, les conditions d'apprentissage *pendant* sont très proches de celles *après*. Toutefois, comme nous l'avons

relevé ci-dessus, les conditions *après* ne sont pas optimales (moyenne de 10,37 sur un total de 15).

En conclusion, dans les deux classes, une différence est observable quant aux résultats *avant, pendant* et *après*. En effet, dans la classe A, les conditions d'apprentissage *pendant* sont les plus élevées et, dans la classe B, les conditions *après* sont supérieures. En revanche, dans les deux cas, les conditions s'améliorent entre l'*avant* et l'*après.*

Observation du contexte

Classe A

Les contextes varient lors des huit moments mis en place en classe. En effet, il y a cinq contextes différents. Trois apparaissent dans deux cas ; ce sont les moments *entre deux périodes*, *en début de matinée* et *après la récréation*. Les deux autres contextes n'ont eu lieu qu'une fois ; il s'agit de *tout un après-midi* et le moment *en tant que coupure.*
Nous allons observer les nombres en relation avec leur contexte. Premièrement, lorsque le moment intervient *entre deux périodes*, il a, dans un cas (2A), une influence bénéfique et, dans un cas (6A), il détériore toutes les conditions d'apprentissage (écart de 9 entre *avant* et *après*). Deuxièmement, *en arrivant le matin*, les conditions s'améliorent, de 1 et de 2, suite au moment créatif (3A et 4A). Troisièmement, en tant que *coupure*, les conditions progressent, mais sont meilleures *pendant* qu'*avant* et *après* (5A). Finalement, il y a une importante évolution (écarts de 4 et de 12) entre le temps *avant* et les temps *pendant et après* lorsque ce moment intervient *après la récréation* (7A et 8A).
Il est intéressant de relever que la mise en place du moment créatif est plus efficace pour préparer les élèves à entrer dans les apprentissages, c'est-à-dire *en arrivant le matin* ou *après la récréation.*

Classe B

Les moments 1B, 2B, 3B, 4B, 6B interviennent *entre deux périodes*, en tant que transition. Ces cinq moments influencent positivement les conditions d'apprentissage. Pour les moments 2B, 4B et 6B, nous observons que les élèves sont fatigués à cause de nombreux tests et sont

peu concentrés. Les moments créatifs permettent de recentrer leur attention sans toutefois créer de problèmes de discipline. Le travail *après* est plus efficace et la participation meilleure.

Les moments 5B, 7B et 8B prennent place *en tant que coupures*, car nous en ressentions le besoin. Ces moments permettent également une amélioration des conditions d'apprentissage bien que les élèves soient, dans deux cas, un peu plus agités *après*. Le moment 5B intervient à la suite d'une épreuve qui s'est « mal passée », selon l'impression des élèves. La coupure a alors permis de relâcher la pression, de calmer l'agitation des élèves et de repartir sur de bonnes conditions pour la suite de la matinée. Le moment 7B prend place dans le but de réguler la discipline, les élèves étant très bruyants et agités, nous avions de la peine à travailler de manière efficace. La coupure permet ici de recentrer l'attention des élèves et d'améliorer la discipline, principalement au niveau du bruit.

Analyse des données

Evolution des conditions d'apprentissage

Similitudes dans les conditions

Excepté le moment 6A, il y a, à chaque fois, une amélioration des conditions d'apprentissage entre *avant* et *après*. L'écart minimum est de 1 et le maximum de 12, dans la classe A ; au minimum 3 et au maximum de 5 dans la classe B. Afin d'expliquer ces résultats, nous nous basons sur trois cadres théoriques vus dans la problématique.

En premier lieu, le moment créatif permet un contraste par rapport à ce que les élèves vivent habituellement en classe. Comme nous les avons décrits précédemment, ces deux moments possèdent des caractéristiques différentes comme, entre autres, des règles et un rôle de l'enseignant spécifiques. Celles-ci donnent l'occasion, lors des moments créatifs, de mettre en place un climat favorisant le respect mutuel, la confiance, la prise de risque et un environnement calme. Le cadre de travail est plus sécurisant pour l'élève et propice à de meilleures conditions d'apprentissage. De plus, dans nos observations, nous avons relevé que, lorsque le moment créatif se termine, ce climat perdure encore pendant le moment scolaire traditionnel suivant.

En second lieu, l'introduction d'activités créatives fait appel à des habiletés telles que la fluidité, la flexibilité de pensée et l'originalité et favorise le développement d'une pensée divergente. Celles-ci sont particulières au moment créatif et donc différentes des habiletés habituellement mobilisées par les élèves. En effet, la tâche créative sollicite toute l'attention des élèves sur ce qu'ils sont en train de produire, en leur permettant de se concentrer et de recentrer leurs pensées. Ainsi, l'élève est prêt à s'impliquer dans les apprentissages demandés dans les moments scolaires traditionnels. D'ailleurs, en observant nos grilles de variables non codées[7], nous pouvons constater que les variables qui évoluent le plus sont celles liées à l'état de concentration et d'attention des élèves et au climat de classe.

En troisième lieu, l'instauration de moments de dessin offre aux élèves une coupure ritualisée qu'ils apprécient. Ce plaisir permet de leur redonner ou d'augmenter leur motivation, comme par exemple, suite à une évaluation (moment 5B) ou encore de démarrer la journée par une activité motivante. De plus, le dessin leur offre un espace de liberté, leur permettant de faire des choix et de s'impliquer dans la tâche. Il permet également à chacun de participer et réussir la tâche demandée. Aucune comparaison n'étant réalisée entre les travaux et les compétences de chacun, l'élève peut alors fournir un travail personnel qui ne peut pas le dévaloriser. L'activité est donc réussie par tous, ce qui valorise l'élève. En conséquence, l'estime de soi se trouve renforcée et l'élève pourra rentrer dans la tâche scolaire suivante plus confiant.

En conclusion, la mise en place d'un cadre sécurisant, d'une activité créative aux caractéristiques différentes d'un moment scolaire, ainsi que le dessin comme tâche motivante et valorisante placent l'élève dans des conditions plus favorables à des apprentissages efficaces. Les résultats obtenus confirment l'amélioration des conditions d'apprentissage entre *avant* et *après*, comme l'indiquent les nombres dans les tableaux de résultats. Ils montrent que le moment créatif peut influencer les conditions d'apprentissage.

Différences dans les variables

En comparant les tableaux des deux classes, nous constatons que, dans la classe A, les conditions d'apprentissage sont meilleures *pendant*, la moyenne étant de 13 pour *pendant* et

[7] Voir annexes

12,14 pour *après.* A l'inverse, dans la classe B, elles sont légèrement plus élevées *après*, la moyenne étant de 10,25 pour *pendant* et 10,37 pour *après.*

Nous pouvons expliquer cette différence par l'âge et le degré des élèves. En effet, les élèves de CYT6 (classe B) sont habitués à un temps scolaire découpé en périodes ; chacune correspondant à une discipline. Ils arrivent donc à mieux percevoir les limites du moment créatif et, lorsque celui-ci est terminé, à se concentrer pleinement dans la tâche scolaire suivante, en profitant des « bénéfices » apportés. A l'inverse, les élèves de CYP2/1 (classe A) ne différencient pas aussi clairement les différents temps scolaires. Ils ont plus de peine à définir les différences entre le moment créatif et les moments scolaires traditionnels. Ainsi, ils se concentrent pleinement dans la tâche créative mais n'arrivent pas s'arrêter lorsque celui-ci prend fin. Dans la tâche suivante, ils ne sont alors plus aussi concentrés que pendant le moment créatif et ont de la peine à se remettre dans une activité cognitive.

Suite aux résultats et à la discussion, nous pouvons en conclure que la mise en place du moment créatif est plus bénéfique comme *coupure* ou *entre deux périodes* chez les élèves plus grands et comme activité d'amorce *en début de matinée* ou *après la récréation* chez les élèves de CYP, ce qui ressort d'ailleurs dans la grille A, où les moments qui ont la plus grande progression sont ceux qui correspondent à ces deux contextes.

Influence du contexte

Dans la classe A, chaque contexte apparaissant seulement deux fois au maximum, il est difficile de généraliser les liens qu'il peut avoir avec les résultats. Toutefois, nous constatons que les moments les plus propices pour instaurer le moment créatif sont *après la récréation* (écart moyen de 8 entre *avant* et *après*) et *en arrivant le matin* (écart moyen de 1,5). En effet, ce sont ces moments qui améliorent le plus les conditions d'apprentissage, puisqu'ils permettent à l'élève de se concentrer, d'entrer dans les moments traditionnels scolaires et de le motiver.

La mise en œuvre de ces moments créatifs, quelque soit leur contexte, a toujours été bénéfique. Toutefois, nous avons pu observer que, dans un cas (moment 6A), les conditions d'apprentissage ont régressé de 9 entre avant et après. En effet, celles-ci étaient très bonnes avant (14). Ce moment a pris place à la suite d'une leçon d'histoire biblique où les élèves travaillaient de manière efficace. Le pendant s'est également bien déroulé, même si l'activité

choisie faisait rire les enfants. Suite à cette dernière, le rangement s'est réalisé dans un niveau sonore et une agitation élevée, les élèves voulant se montrer leurs dessins et ne voulant pas interrompre le moment. Il a donc ensuite été très difficile de les calmer et de commencer la période de français dans de bonnes conditions. Le moment créatif n'est donc pas « nécessaire » dans le sens où nous l'entendons. Sa mise en place a, dans ce cas, plutôt décentré l'attention les élèves.

Dans la classe B, le moment créatif intervient dans deux contextes uniquement : *entre deux périodes* (écart moyen de 3,4 entre avant et après) et en tant que *coupure* (écart moyen de 3,8). Nous ne constatons pas de différences majeures entre les deux contextes, les deux influençant positivement les conditions d'apprentissage. Ces deux contextes sont relativement proches car ils interviennent entre deux moments d'apprentissage demandant des efforts cognitifs aux élèves. Dans les deux cas, les moments sont introduits lorsque nous remarquons une dégradation des conditions d'apprentissage tant au niveau de la discipline que de l'état cognitif des élèves. Ces moments permettent aux élèves de démarrer une nouvelle activité ou de continuer leur tâche dans de meilleures conditions.

Nous pouvons en conclure que l'utilisation du moment créatif lorsque les conditions d'apprentissage sont bonnes peut entrainer une baisse de la concentration des élèves. Effectivement, lorsque les élèves sont concentrés et qu'ils sont dans une bonne ambiance de travail, le moment créatif intervient comme un distracteur et déconcentre l'élève. Il est ensuite difficile pour ce dernier de se remettre au travail. D'ailleurs, lors des feedbacks, un élève a dit : « ça me donne envie de rigoler et après j'ai de la peine à me concentrer ». Cependant, si le moment créatif intervient dans un contexte où il est nécessaire, il influence de manière favorable les conditions, qu'il intervienne, par exemple, en *début de matinée* parce que les élèves ont besoin de se motiver ou en tant que *coupure* parce que l'attention baisse. Le contexte n'a donc pas une grande influence sur les conditions d'apprentissage, pour autant que le moment prenne place lorsqu'il est utile, afin de ne pas avoir l'effet contraire.

Réponse à la question de recherche et à l'hypothèse

Au regard des éléments relevés, nous pouvons confirmer les hypothèses formulées au début de ce travail :

- Le moment créatif est un outil, qui fonctionne dans certaines conditions et qui agit sur les conditions d'apprentissage.
- L'institution de ce moment en classe a un effet favorable sur les conditions d'apprentissage.

Répondons maintenant à notre question de recherche ; *dans quelle mesure un moment créatif hebdomadaire (pendant deux mois) intervenant entre deux moments scolaires traditionnels influencerait les conditions d'apprentissage d'élèves entre 8 et 12 ans?* Les conditions d'apprentissage sont influencées de manière favorable. De plus, ce moment prend place dans nos classes d'élèves entre 8 et 12 ans. Nous n'avons pas constaté de différences majeures liées à l'âge. Effectivement, le moment permet d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages, d'améliorer les relations au sein du groupe classe, de recentrer l'attention des élèves pour permettre une meilleure concentration et finalement, de leur apporter motivation et plaisir.

Conclusion

Dans cette partie, nous allons d'abord mettre en lien les résultats avec le cadre théorique. Puis, nous regarderons, d'un point de vue pratique, ce qu'ils peuvent apporter à l'enseignement, en tant que solution face au problème professionnel.

Discussion générale des résultats

Nous allons ici discuter des résultats obtenus à la lumière des concepts abordés dans le cadre théorique de la recherche. Nous commençons par parler de la créativité, fil rouge de notre travail.

Lors des premiers moments créatifs mis en place en classe, il est difficile pour les élèves de prendre des libertés, ayant peur d'être jugés par leurs camarades et de ne pas répondre aux attentes de l'enseignante. Ils produisent alors des dessins peu originaux et plutôt similaires à ceux des camarades. Au fil des moments, nous avons remarqué un développement de cette habileté, l'originalité de pensée, les élèves osant de plus en plus prendre des risques en assumant leurs idées, qui deviennent de plus en plus innovantes. Concernant les autres habiletés créatives, nous n'avons pas observé leur éventuel développement, mais celles-ci ont sûrement pu être également entrainées dans les moments. De plus, les activités de dessin

« spéciales » sont appréciées par les élèves. En effet, lors des feedbacks, ils ont eu, pour la plupart, du plaisir à continuer ces moments et ils en ressentent certains bénéfices au niveau du climat de classe, des relations dans le groupe classe, de la concentration et de la motivation.

Lors des moments créatifs, nous avons observé une nette amélioration au niveau du bruit et de l'agitation des élèves. Ces deux points participent à la mise en place d'un climat de classe propice aux apprentissages. En effet, les moments permettent une régulation au niveau de la discipline ainsi que d'un climat plus calme et ordré, qui perdure les périodes scolaires suivantes. Sur un plus long terme, ces moments peuvent participer à créer un climat plus sécurisant, donnant la possibilité aux élèves de prendre des risques, d'être plus créatifs et autonomes au niveau cognitif.

Aussi, au fil des moments, les élèves deviennent plus confiants envers eux-mêmes et l'enseignant. En effet, ils osent finalement dessiner ce qu'ils veulent, tout en respectant les choix des camarades et comprenant que l'enseignant n'est pas uniquement là pour évaluer. Les règles régissant ces moments ont donc été bien intégrées. De plus, ces moments différents, prenant place dans un climat de respect, apportent du plaisir aux élèves et participent à soigner les relations dans le groupe classe, par exemple par le partage des réalisations ou encore le respect de l'élève ne voulant pas montrer ses productions. Un climat de confiance et de respect s'est ainsi mis en place, renforçant les liens du groupe classe (Bélair, 2009 ; Richoz, 2009).

Un bon climat de classe et des relations soignées motivent l'élève à venir à l'école (Archambault & Chouinard, 2003 ; Viau, 1994). Les moments créatifs sont des moments plaisir où l'élève peut faire des choix et s'impliquer comme il veut dans la tâche. Ces activités peuvent être réussies par tous les élèves, car tout est juste et rien n'est évalué, il n'est pas possible de faire faux. C'est pourquoi, pour un élève peu motivé par l'école, l'instauration de rituels dans lesquels il peut s'investir, avoir du plaisir, se trouver au même niveau que ses camarades et réussir l'activité, pourrait lui donner la motivation nécessaire pour ses apprentissages (Richoz, 2009).

Un climat de classe propice aux apprentissages et des activités créatives, dont les habiletés contrastent avec celles mises en œuvres dans les moments scolaires traditionnels, donnent à l'élève une meilleure attention et, par là, lui permettent de se concentrer. En effet, l'activité

créative demande à l'élève de focaliser toute son attention, en oubliant ainsi les éléments distracteurs de son environnement. De plus, en coupant avec la continuité des tâches scolaires et des habiletés sollicitées (Jensen, 1998), l'élève débute les activités scolaires suivantes dans de meilleures conditions de concentration. Toutefois, nous avons vu que, si les élèves sont concentrés avant le moment, le moment créatif peut amener l'effet contraire, en décentrant l'attention portée sur la tâche scolaire.

Le moment créatif peut être une piste à explorer permettant de répondre aux problèmes professionnels posés au début de ce travail. En effet, les différentes conditions d'apprentissage abordées dans le cadre théorique, se trouvent régulées, voire améliorées. Relevons toutefois, que les moments créatifs n'ont pu être mis en place qu'une fois par semaine en classe. Nous pourrions nous demander, si ce moment, ou d'autres rituels créatifs, étaient instaurés plus souvent, les conditions d'apprentissage seraient encore meilleures ?

Les apports du moment créatif pour l'enseignement

Par rapport aux différents apports relevés ci-dessus, nous pouvons définir ce moment créatif comme un outil permettant d'améliorer certaines conditions d'apprentissage dans le domaine scolaire actuel :

- Un outil permettant de développer des habiletés créatives, permettant à l'élève d'enrichir son bagage de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour mieux appréhender certaines situations.
- Un outil de gestion de classe, tant au niveau de la régulation de la discipline et des relations dans le groupe classe, que de la mise en place d'un climat de classe propice aux apprentissages.
- Un outil de motivation donnant plaisir aux élèves et leur apportant la possibilité de faire des choix et, ainsi, de s'impliquer dans les tâches scolaires.
- Un outil de recentration de l'attention permettant à l'élève de se concentrer pour la tâche suivante et de la maintenir sur une plus longue période.

Afin que cet outil soit efficace et puisse agir sur les conditions d'apprentissage, il doit respecter certaines conditions.

D’abord, le moment créatif diffère des moments scolaires traditionnels selon les points suivants :

- L’enseignant définit des règles précises pour le moment créatif. Celles-ci permettent d’instaurer un climat de classe sécurisant et une relation de confiance.
- Les activités doivent faire appel à une pensée divergente. Il n’y a donc pas de « juste » ni de « faux » dans les productions des élèves.
- Il n’y a aucun jugement de la part de l’enseignant sur les productions des élèves et sur leur manière de travailler.

Ensuite, le moment créatif est un rituel institué et reconnaissable par les élèves. L’enseignant peut, par exemple, porter un tablier pour marquer le début et la fin du moment.
Aussi, ce moment est court. Il dure entre 10 et 15 minutes, car son but est de contraster avec les habiletés mises en œuvre dans les moments scolaires traditionnels et non pas d’épuiser les élèves en leur demandant des efforts cognitifs sur une longue durée.

Enfin, il est nécessaire que le moment intervienne dans un temps adéquat. C’est à l’enseignant de juger quand les élèves ont besoin de recentrer leur attention pour ne pas les déconcentrer.

D’après notre recherche, nous pensons que cet outil est utilisable quelque soit l’âge des élèves. En effet, entre nos deux classes, de degrés différents, nous n’avons pas constaté de grandes différences liées à leur âge.

Suite possible en terme d’application et de recherche

Cette recherche nous amène à nous poser de nouvelles questions que nous trouvons intéressant d’approfondir.

D’une part, nous pensons que la concentration se trouve renforcée suite au moment créatif. Nous affirmons ceci sur la base de nos observations et des feedbacks des élèves. Il serait pertinent mesurer la concentration des élèves afin de les confronter à nos données. Ce qui permettrait ainsi d’affirmer les bénéfices de cet outil au niveau de la concentration des élèves.

D’autre part, il serait intéressant de se pencher sur les apports du développement d’habiletés créatives dans les différentes disciplines, autres qu’artistiques. En effet, les habiletés

travaillées pourraient être transférées et utilisées dans d'autres domaines. Aussi, nous pourrions approfondir les bénéfices d'une pédagogie plus créative et d'une école plus ouverte à la créativité, car il y a très peu de recherches sur ce sujet.

Finalement, dans cette recherche, le moment intervient une fois par semaine. Il serait intéressant d'instaurer le moment plusieurs fois par semaine, pour voir si les bénéfices seraient renforcés.

Remerciements

Nous souhaitons remercier toutes les personnes qui ont permis la réalisation de ce mémoire, en particulier :

M. Denis Leuba, notre directeur de mémoire, pour son suivi et ses précieux conseils tout au long de ce travail.

M. John Didier, pour sa participation en tant qu'expert dans le jury.

Mme Alexandra Weber et M. Eric Vuataz, pour nous avoir soutenues et encouragées à la mise en place des moments créatifs dans leurs classes.

Mme Dominique Stempfel, M. Marc Morand et tous les autres membres de nos familles, qui nous ont soutenues, qui ont relu et corrigé ce travail.

Bibliographie

Ouvrages et articles

ANSERMET, A. et CLOTTU, R. (2011, novembre). Les paradoxes de la créativité : vers une re-création. Entretien avec François Ansermet et Pierre Magistretti. *Prismes, N° 15,* pp. 6-7. Lausanne : HEP.

ARCHAMBAULT, J. & CHOUINARD, R. (2003) *Vers une gestion éducative de la classe.* Québec : Gaëtan Morin Éditeur.

BÉLAIR, F. (2009). *Ma classe-qualité au secondaire : des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la Théorie du Choix.* Québec : Chenelière Éducation.

BENNETT, C. (2010). *Créativité le dessin pour libérer la main et l'esprit.* Toulouse: Dangles.

BESANCON, M., GEORGSDOTTIR, A. & LUBART, T. (2005, mars). La créativité, son développement et l'école. *Diversité: ville école intégration, N° 140,* pp. 47-54. France : Scérén – CNDP.

BONNARDEL, N. (2006) *Créativité et conception : approches cognitives et ergonomiques.* Marseille : Solal.

BLIN, J.-F. et GALLAIS, C. (2001). *Classes difficiles.* Paris : Delagrave.

EDWARDS, B. (1986). *Vision, dessin, créativité.* Sprimont: Mardaga.

FEHLMANN, A. (2003). *Le stress de l'élève : pesante charge ou nécessaire aiguillon.* Travail de maturité. Genève : Collège Calvin.

JENSEN, E. (1998). *Le cerveau et l'apprentissage : mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner.* Québec : Chenelière / McGraw-Hill.

JUSTO, C.-F. (2008). Creative relaxation, motor creativity, self-concept in a sample of children from Early Childhood Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology. N°14,* pp. 29-50. Espagne : Department of Developmental and Educational Psychology, University of Almerìa.

KELLOCK, A. (2011, février). Through the lens: accessing children's voices in New Zealand on well-being. *International Journal of Inclusive Education, N°15,* pp. 41-55. Londres : Routledge.

LANDRY, M.-C. (1997). *La créativité des enfants : malgré ou grâce à l'éducation ?*. Bruxelles : De Boeck université.

LEVY- LEBOYER, C. (1999) La motivation : définition, modèles et stratégie. *Educateur,* N°*10,* pp. 8-10. Martigny : SER.

LOMBARD, F. (2006, décembre). Du zapping technologique à la construction des savoirs. *Résonances,* p.5. Conthey : DECS.

LUBART, T., MOUCHIROUD, C., TORDJMAN, S. et ZENASNI, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.

MARCHANT, G. (2011, septembre/octobre). Maîtriser sa concentration. *Le monde de l'intelligence, N°21,* pp. 7-23. Vincennes : Mondeo Publishing SAS.

MARTINOT, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation. N°27,* pp. 483- 502. Canada : Revue des sciences de l'éducation.

McCOMBS, B. et POPE, J. (2000). *Motiver ses élèves : donner le goût d'apprendre.* Paris – Bruxelles : De Boeck Université.

MERIEU, P. (2005). *Lettre à un jeune professeur.* Paris : ESF.

MORISSETTE, R. et VOYNAUD, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Québec : Chenelière Éducation.

MUDRY, A. (2003, décembre). Analyse de l'environnement socioéducatif de l'école. *Résonances,* p.16. Conthey : DECS.

MURATYAN, V. et CHAILLOUS, E. (2010). *J'ai toujours rêvé d'être un artiste.* Espagne : Tana éditions.

PAPILLON, X. (2003). *Gérer la classe : Une compétence à développer.* Lyon : Chronique Sociale.

PASQUIER, E. (2002). *Auprès de mon arbre...apprendrais-je mieux ? Les arbres de connaissances comme outil de différenciation à l'école primaire : avis de quelques enseignants genevois.* Mémoire de Licence LME-FAPSE. Genève : Université de Genève.

PINDER, A. (2009). *A toi de dessiner !* Paris: Flammarion.

RICHOZ, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles.* Lausanne : Favre.

STRIKER, S. et KIMMEL, E. (1983). *Le deuxième livre d'anti-coloriage.* New-York : Editions du Seuil.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles : De Boeck Université.

YERLY, C. (2009, décembre). De l'imagination à l'école : interview d'Isabelle Chassot, présidente de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. *Educateur*, pp. 29 -30. Martigny : SER.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2008, avril). L'imagination au pouvoir ?. *Résonances*, p.4. Conthey : DECS.

Plans d’étude

Plan d’étude romand, version 2010.

Plan d’étude vaudois, version 2007.

Sites internet

PRÉ, M. (s.d.) *Mandala, pédagogie du dessin centré*. En ligne : http://www.mariepre.net, consulté le 03 avril 2012.

RENAU, C. (2003) *Je ne crois pas en l’autor*ité, ou comment motiver les élèves, lettre de rentrée aux jeunes stagiaires. En ligne : http://www.parisbalades.com/tice-hg.net/se_documenter/pas_autorite.htm, consulté le 14 mai 2012.

Annexes

Règles du moment créatif

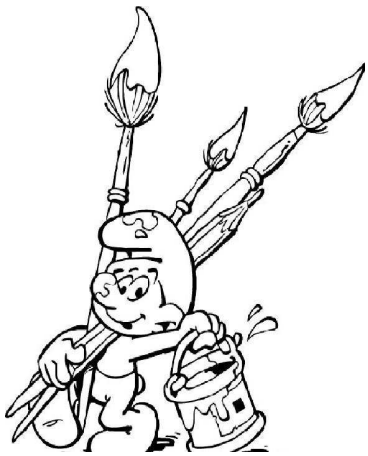
☺ Je dessine pour moi et pas pour les autres ou pour l'enseignant

☺ Rien n'est juste ou faux, tout est accepté

☺ Pas de jugements sur mon dessin ou celui d'un camarade

☺ Mon dessin est personnel, je ne suis pas obligé(e) de le montrer si je n'en ai pas envie

☺ But : un moment de détente et de plaisir



Grilles des conditions d'apprentissage complétées

Légendes : X : avant X : pendant X : après

Classe A

Moment 1A

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	X	X		
niveau sonore des échanges entre élèves	XX			
participation des élèves			X	X
rapidité de réaction aux consignes			XX	
efficacité du travail sur les 3 premières minutes			XX	

Moment 2A

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	XXX			
niveau sonore des échanges entre élèves	XXX			
participation des élèves				XXX
rapidité de réaction aux consignes			X	XX
efficacité du travail sur les 3 premières minutes			X	XX

Moment 3A

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	XX			
niveau sonore des échanges entre élèves	X	X		
participation des élèves			X	X
rapidité de réaction aux consignes		X		X
efficacité du travail sur les 3 premières minutes		X		X

Moment 4A

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	XX			
niveau sonore des échanges entre élèves	XX			
participation des élèves		X		X
rapidité de réaction aux consignes		X	X	
efficacité du travail sur les 3 premières minutes		X		X

Moment 5A

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	X	XX		
niveau sonore des échanges entre élèves		X	X	X
participation des élèves			X	XX
rapidité de réaction aux consignes			X	XX
efficacité du travail sur les 3 premières minutes		X		XX

Moment 6A

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	XX		X	
niveau sonore des échanges entre élèves	X	X	X	
participation des élèves			X	XX
rapidité de réaction aux consignes	X			XX
efficacité du travail sur les 3 premières minutes	X			XX

Moment 7A

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	XXX			
niveau sonore des échanges entre élèves	XXX			
participation des élèves		X		XX
rapidité de réaction aux consignes		X		XX
efficacité du travail sur les 3 premières minutes				XXX

Moment 8A

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	XX			X
niveau sonore des échanges entre élèves	XX			X
participation des élèves		X	X	X
rapidité de réaction aux consignes		X		XX
efficacité du travail sur les 3 premières minutes	XX	X		

Classe B

Moment 1B

Variables :	--	-	+	++
agitation physique		x	x x	
niveau sonore des échanges entre élèves		x	x x	
participation des élèves		x	x x	
rapidité de réaction aux consignes			x x x	
efficacité du travail sur les 3 premières minutes			x x x	

Moment 2B

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	x x	x		
niveau sonore des échanges entre élèves	x	x x		
participation des élèves	x		x x	
rapidité de réaction aux consignes		x	x x	
efficacité du travail sur les 3 premières minutes		x	x x	

Moment 3B

Variables :	--	-	+	++
agitation physique		x x	x	
niveau sonore des échanges entre élèves	x		x x	
participation des élèves			x x	x
rapidité de réaction aux consignes			x x	x
efficacité du travail sur les 3 premières minutes			x x	x

Moment 4B

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	x	x x		
niveau sonore des échanges entre élèves		x x x		
participation des élèves		x	x x	
rapidité de réaction aux consignes	x		x x	
efficacité du travail sur les 3 premières minutes	x		x x	

Moment 5B

Variables :	--	-	+	++
agitation physique		x x x		
niveau sonore des échanges entre élèves		x x	x	
participation des élèves	x		x x	
rapidité de réaction aux consignes	x		x x	
efficacité du travail sur les 3 premières minutes		x	x x	

Moment 6B

Variables :	--	-	+	++
agitation physique	x	x x		
niveau sonore des échanges entre élèves	x x	x		
participation des élèves		x	x x	
rapidité de réaction aux consignes		x	x x	
efficacité du travail sur les 3 premières minutes			x x x	

Moment 7B

Variables :	--	-	+	++
agitation physique		x	x x	
niveau sonore des échanges entre élèves		x x		x
participation des élèves			x x	x
rapidité de réaction aux consignes			x x	x
efficacité du travail sur les 3 premières minutes		x	x x x	

Moment 8B

Variables :	--	-	+	++
agitation physique		x x	x	
niveau sonore des échanges entre élèves		x x	x	
participation des élèves		x	x x	
rapidité de réaction aux consignes		x	x	x
efficacité du travail sur les 3 premières minutes		x	x x	

Quelques activités choisies

Ces activités sont tirées des ouvrages suivants :

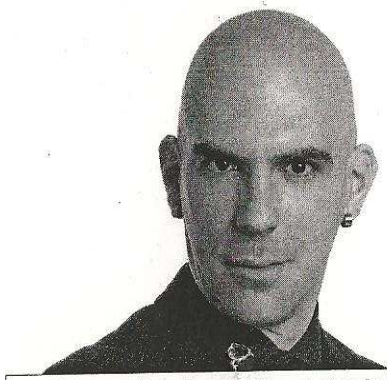
« J’ai toujours rêvé d’être un artiste » de Vahram Muratyan et Elodie Chaillous.

« A toi de dessiner ! » de Andrew Pinder.

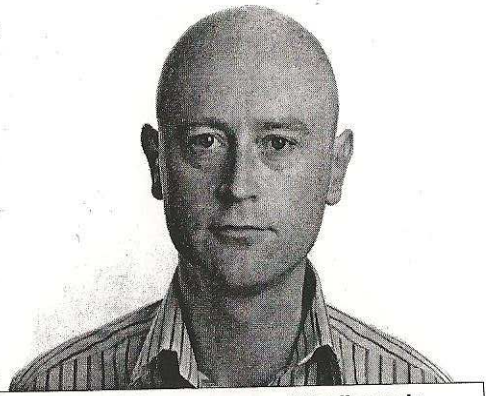
« Le deuxième livre d’anti-coloriage » de Suzan Striker et Edward Kimmel.

Arrête le voleur.

Roger veut une moustache

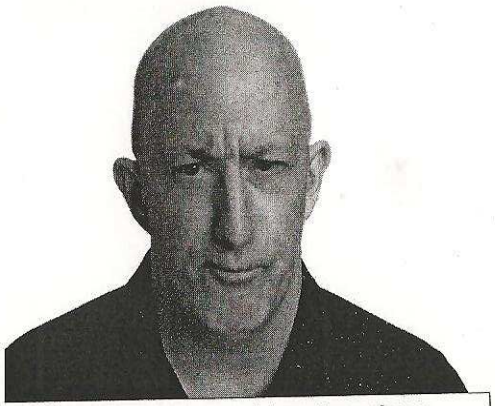


Steven rêve d'une crête et d'un bouc



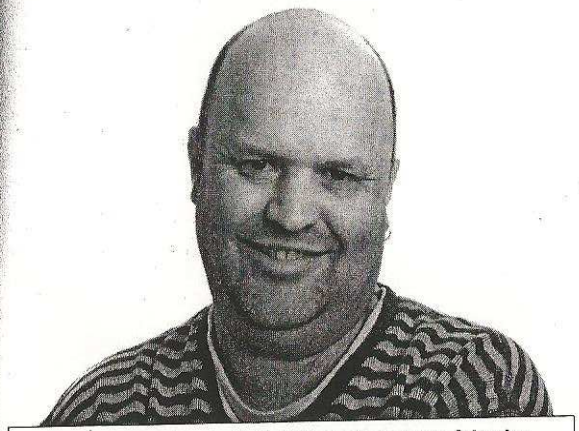
Philippe fait un peu peur, ridiculisons-le

Denis veut une barbe de ouf malade

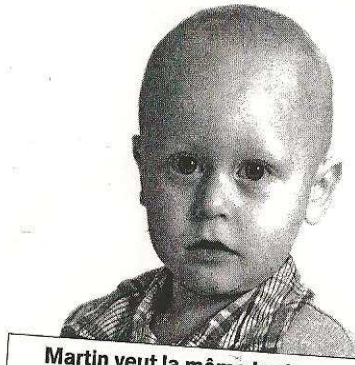


Gérard hésite, propose lui quelque chose

Christophe exige des rouflaquettes



Pascal a toujours rêvé d'être une femme à barbe



Martin veut la même barbe que papa

semaine

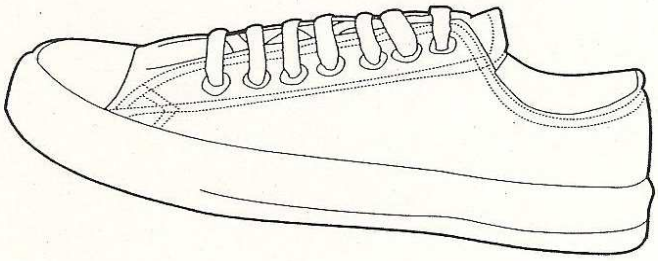
10

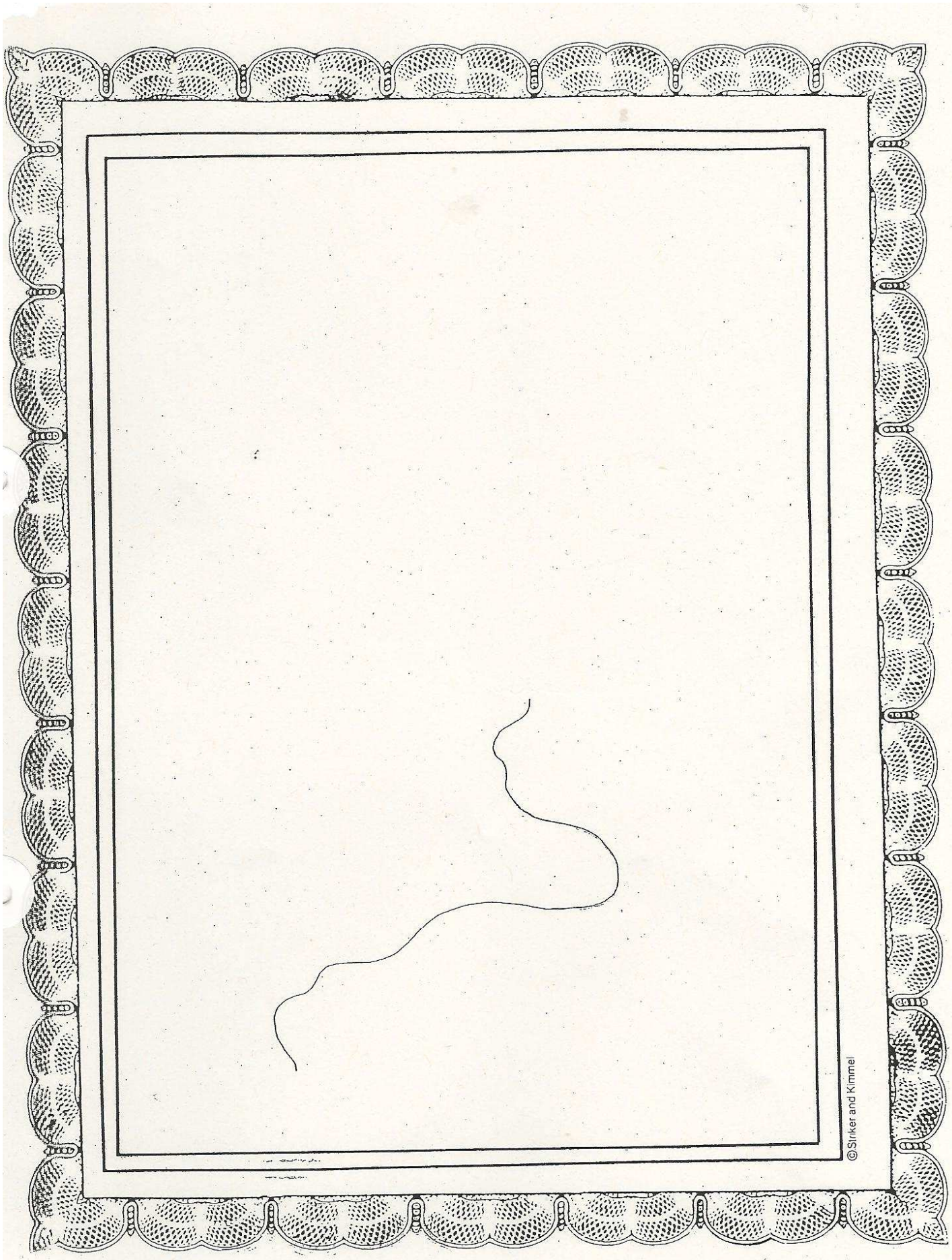
j'ai toujours rêvé d'être un artiste

date & signature

basketophile

juste fais-le! Customise ta collection





Un artiste célèbre a la main dans le plâtre.
Il a besoin de vous pour achever son tableau.
Tournez le livre dans le sens qui vous plaira.

Mots clés

Conditions d’apprentissage, créativité, gestion de classe, outil, concentration, motivation.

Résumé

Être élève aujourd’hui n’est pas une tâche facile. En effet, la société et l’école actuelles ne favorisent pas de bonnes conditions d’apprentissage. D’une part, elles mettent de nombreuses pressions sur les élèves et, d’autre part, notre société de consommation habitue les élèves à un mode de vie et à un environnement qui sont en décalage par rapport au rythme de l’enseignement et aux demandes de l’école. Notre rôle en tant qu’enseignants, est de permettre aux élèves d’apprendre dans les meilleures conditions possibles, afin de les préparer à vivre dans la société actuelle et future. De ce fait, la créativité devient une compétence à développer. Dans le cadre théorique de la recherche, nous mettons en évidence quelques facteurs sur lesquels l’enseignant peut agir pour instaurer des conditions propices aux apprentissages. Suite à ces éléments, nous proposons un outil qui permettrait d’améliorer les conditions d’apprentissage et de développer des habiletés en lien avec la créativité. Nous mettons en place un moment créatif, qui se distingue des moments scolaires traditionnels. Ce moment créatif, ritualisé et institutionnalisé, contraste avec les habiletés sollicitées la plupart du temps et coupe dans la continuité des activités scolaires. Ce qui permet aux élèves, d’une part, de retrouver leur concentration, de leur donner un espace de liberté et de plaisir pour finalement les motiver. D’autre part, les caractéristiques du moment créatif apportent un climat de classe sécurisant et discipliné et des relations de confiance au niveau du groupe classe. Cet outil a été instauré dans deux classes d’élèves de 8 et 12 ans, une fois par semaine, pendant deux mois. Nous avons observé l’évolution des conditions d’apprentissage avant, pendant et après chaque moment. Finalement, suite aux résultats positifs de la recherche, notre moment a été institutionnalisé comme un outil pratique permettant de réguler, voire d’améliorer, les conditions d’apprentissage et pouvant être utilisé par les enseignants dans leur classe.